

DOI: 10.21209/2658-7114  
DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1

ISSN 2658-7114  
ISSN 2542-0070 (Online)

**2023. Том 18, № 1**

**2023. Vol. 18, No. 1**

# Учёные записки

Забайкальского государственного университета

## Scholarly Notes of Transbaikal State University

### УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

Федеральное государственное  
бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Забайкальский государственный  
университет»

672039, Россия, Забайкальский край,  
г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

### АДРЕС РЕДАКЦИИ

672007, Россия, Забайкальский край,  
г. Чита, ул. Бабушкина, 129, кабинет 126  
Тел.: 8 (3022) 35-24-79  
Факс: 8 (3022) 41-64-44

### FOUNDER AND PUBLISHER

Federal State Budgetary  
Educational Institution  
of Higher Education  
"Transbaikal State  
University"

30 Aleksandro-Zavodskaya st.,  
Transbaikal Territory, 672039, Russia

### EDITORIAL OFFICE ADDRESS

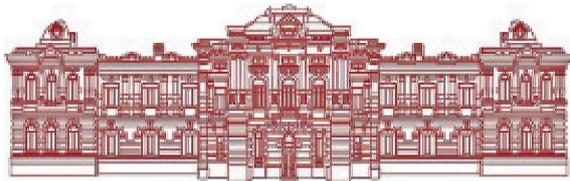
Office no. 126, 129 Babushkina st., Chita,  
Transbaikal Territory, 672007, Russia  
Tel. number: 8 (3022) 35-24-79  
Fax: 8 (3022) 41-64-44

**E-mail: [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru)**

**<http://www.uchzap.com>**

# Учёные записки

Забайкальского  
государственного  
университета



# Scholarly Notes of Transbaikal State University

## *Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta*

**Научный журнал**  
Основан в 1957 г.  
Выходит четыре раза в год

**Scientific Journal**  
Founded in 1957  
Published four times per year

### Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору  
в сфере связи, информационных технологий  
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

### Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

### Журнал входит

в Перечень ведущих рецензируемых научных  
журналов и изданий, в которых должны быть  
опубликованы основные научные результаты  
диссертаций на соискание учёных степеней  
доктора и кандидата наук:

5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики  
и образования (педагогические науки),

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания  
(по областям и уровням образования) (педагогиче-  
ские науки),

5.8.7 – Методология и технология професси-  
онального образования (педагогические науки)

**Языки издания:** русский, английский

**Редакция** журнала руководствуется положением  
Гражданского кодекса РФ по авторскому праву,  
международными стандартами редакционной этики,  
лицензией Creative Commons "Attribution" («Атрибу-  
ция») 4.0 Всемирная



**Подписной индекс** журнала  
в «Пресса России» **42408**

### Размещение и индексация журнала:

Научная электронная библиотека (РИНЦ),  
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,  
Open Academic Journals Index, IPRbooks, ИВИС,  
Citefactor, Университетская библиотека онлайн,  
КиберЛенинка

Журнал представляет собой сборник оригиналь-  
ных и обзорных научных статей по теоретической и  
практической педагогике, а также смежной психологии.  
В центре интереса исследователей проблема непрерыв-  
ного образования как условие конкурентоспособности  
человека в постиндустриальном мире.

Материалы журнала будут интересны широкой на-  
учной общественности, преподавателям вузов, аспиран-  
там, студентам, деятелям культуры и образования.

### The journal is registered

by the Federal Supervision Service in the Field  
of Communications, Information Technology  
and Mass Communications (Roskomnadzor)

### Registration certificate

ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

### The journal

is in the List of the leading refereed  
scientific journals

and editions which publish the main results  
of dissertations for academic degrees  
of doctors and candidates of sciences:

5.8.1 – General pedagogy, history of pedagogy  
and education (pedagogical sciences),

5.8.2 – Theory and methods of training and education  
(in areas and levels of education) (pedagogical  
sciences),

5.8.7 – Theory and methodology of vocational  
education (pedagogical sciences)

**Publication languages:** Russian, English

**The editorial board** is guided by the provisions  
of the Civil Code of the Russian Federation  
on Copyright, international editorial  
ethics standards, Creative Commons license  
"Attribution" ("Attribution") 4.0 world



**Subscription index** of the journal  
in "Press of Russia" **42408**

### Journal indexing:

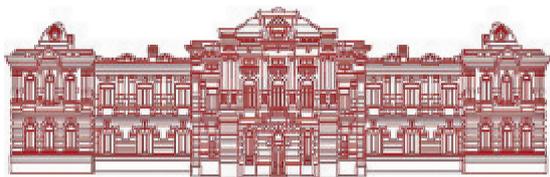
Russian Science Citation Index (RSCI),  
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,  
Open Academic Journals Index, IPRbooks, ИВИС,  
Citefactor, University library online,  
CyberLeninka

The journal is a collection of original and review  
scientific papers on pedagogy and adjacent psychology.  
In the center of researchers' interest there are issues of  
theoretical and practical pedagogy, applied research on  
pedagogy, issues of educational psychology.

Materials will be interesting to the wide scientific  
community, university lectures, postgraduate students,  
students, workers in culture and education.

# Учёные записки

Забайкальского  
государственного  
университета



# Scholarly Notes of Transbaikal State University

## Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta

### Редакционная коллегия

#### Выпускающие редакторы

**Ермаков Д. С.**, доктор педагогических наук, кандидат химических наук, доцент (г. Москва, Россия);  
**Игумнова Е. А.**, доктор педагогических наук, доцент (г. Чита, Россия)

#### Члены редколлегии

**Архинчев В. Е.**, доктор физико-математических наук, профессор (г. Улан-Удэ, Россия);  
**Гогоберидзе А. Г.**, доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия);  
**Дагбаева Н. Ж.**, доктор педагогических наук, профессор (г. Улан-Удэ, Россия);  
**Десненко С. И.**, доктор педагогических наук, профессор (г. Чита, Россия);  
**Ермаков Д. С.**, доктор педагогических наук, кандидат химических наук, доцент (г. Москва, Россия);  
**Зволейко Е. В.**, доктор педагогических наук, доцент (г. Чита, Россия);  
**Игумнова Е. А.**, доктор педагогических наук, доцент (г. Чита, Россия);  
**Клименко Т. К.**, доктор педагогических наук, профессор (г. Чита, Россия);  
**Невская С. С.**, доктор педагогических наук, доцент (г. Москва, Россия);  
**Несговорова Н. П.**, доктор педагогических наук, профессор (г. Курган, Россия);  
**Новиков А. Н.**, доктор географических наук, доцент (г. Чита, Россия);  
**Рогова А. В.**, доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия);  
**Ульзыева А. И.**, доктор педагогических наук, доцент (г. Чита, Россия);  
**Хитрюк В. В.**, доктор педагогических наук, доцент (г. Минск, Беларусь);  
**Эрдынеева К. Г.**, доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток, Россия)

#### Главный редактор

**Ерофеева И. В.**, доктор филологических наук, доцент  
**Ответственный секретарь**  
**Седина Е. В.**, кандидат культурологии

Редактор К. Р. Потапова,  
редактор перевода С. Е. Каплина,  
вёрстка Г. А. Зенковой.  
Подписано в печать 24.02.2023.  
Дата выхода в свет 28.02.2023.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага ксерографическая.  
Гарнитура "Arial". Способ печати оперативный.  
Усл. печ. л. 16,3. Уч.-изд. л. 14,0.  
Заказ № 23002. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).  
Цена свободная

Отпечатано в ФГБОУ ВО «Забайкальский  
государственный университет»  
672039, Россия, г. Чита, ул. Александровская, 30

© Забайкальский государственный  
университет, 2023

### Editorial Board

#### Main Handling Editors

**Ermakov D. S.**, Doctor of Pedagogy, Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor (Moscow, Russia);  
**Igumnova E. A.**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia)

#### Editorial board

**Arkhincheev V. E.**, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Ulan-Ude, Russia);  
**Gogoberidze A. G.**, Doctor of Pedagogy, Professor (St. Petersburg, Russia);  
**Dagbaeva N. Zh.**, Doctor of Pedagogy, Professor (Ulan-Ude, Russia);  
**Desnenko S. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);  
**Ermakov D. S.**, Doctor of Pedagogy, Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor (Moscow, Russia);  
**Zvoileiko E. V.**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);  
**Igumnova E. A.**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);  
**Klimenko T. K.**, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);  
**Nevskaya S. S.**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Moscow, Russia);  
**Nesgovorova N. P.**, Doctor of Pedagogy, Professor (Kurgan, Russia);  
**Novikov A. N.**, Doctor of Geography, Associate Professor (Chita, Russia);  
**Rogova A. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor (St. Petersburg, Russia);  
**Ulzytueva A. I.**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);  
**Khitrjuk V. V.**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Minsk, Belarus);  
**Erdineeva K. G.**, Doctor of Pedagogy, Professor (Vladivostok, Russia)

#### Editor-in-chief

**Erofeeva I. V.**, Doctor of Philology, Associate Professor

#### Executive Secretary

**Sedina E. V.**, Candidate of Culturology

Corrector K. R. Potapova,  
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,  
Make-up G. A. Zenkova.  
Signed to print 24.02.2023.  
Date of publication 28.02.2023.

Format 60 × 84 1/8. Xerographic paper. Headset "Arial".  
Operative printing.  
Conv. quires 16,3. Ed.-print quires 14,0. Order № 23002.  
Circulation 1000 copies. (first printing 1–100 copies).  
Free price

Printed by FSBEI HE "Transbaikal  
State University"  
30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia

© Transbaikal State University, 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

<i>Дзятковская Е. Н.</i> О концепции отечественного экологического образования в международном контексте .....	6
<i>Кириллов П. Н., Корякина Н. И., Ермаков Д. С.</i> Местные общественные инициативы в области образования для устойчивого развития: опыт Мексики .....	14
<i>Колина Е. С.</i> Экологическая грамотность для устойчивого развития .....	22
<i>Пустовалова В. В.</i> Экологическо-педагогическое просвещение педагогов .....	30
<i>Сабрекова М. С.</i> Образование для устойчивого развития: нравственно-экологический выбор .....	41
<i>Шмелькова Н. А.</i> Проблема формирования интереса у детей к вопросам устойчивого развития ...	51

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Кириченко Н. Р., Бережных Н. Ю., Новолодская Н. С.</i> Развитие эмоционального интеллекта студентов средствами медийного дискурса в процессе обучения иностранным языкам .....	58
<i>Коршунова Н. Л., Матвеева Е. Ф.</i> Требования к профессиональной деятельности учителя в Гонконге и Сингапуре: стандарты и процедуры оценивания .....	68
<i>Лю Чжиянь, Дугарова Д. Ц., Ойдопова А. М.</i> Интернациональная гармонизация развития профессионального образования в России и Китае .....	82
<i>Сун Цзюаньпин.</i> Стратегии употребления терминов изобразительного искусства при обучении китайских студентов на русском языке .....	92
<i>Шевкун А. В., Пирожникова А. М.</i> Формирование электронно-образовательной среды в условиях цифровизации профессионального образования .....	100

### ПЕДАГОГИКА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

<i>Безродных Т. В.</i> Развитие субъектных проявлений дошкольников посредством этнокультурных мастерских в дошкольных образовательных организациях.....	107
<i>Вейнер А. В.</i> Исследование нравственной идентичности младшего подростка .....	115
<i>Рогова А. В.</i> Становление теории и методологии воспитания человека в трудах Я. А. Коменского и в отечественной философско-педагогической мысли XIX – первой половины XX вв. ....	124

## CONTENTS

### EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

<b>Dzyatkovskaya E. N.</b> On the Concept of Russian Environmental Education in the International Context .....	6
<b>Kirillov P. N., Koryakina N. I., Ermakov D. S.</b> Local Community Initiatives in Education for Sustainable Development: Mexican Experience .....	14
<b>Kolina E. S.</b> Environmental Literacy for Sustainable Development .....	22
<b>Pustovalova V. V.</b> Ecological and Pedagogical Education of Teachers .....	30
<b>Sabrekova M. S.</b> Education for Sustainable Development: Moral and Environmental Choice .....	41
<b>Shmelkova N. A.</b> Problems of Formation of Children's Interest in Sustainable Development .....	51

### THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION

<b>Kirichenko N. R., Berezhnykh N. Yu., Novolodskaya N. S.</b> Development of Emotional Intelligence of Students by Means of Media Discourse in the Process of Studying a Foreign Language .....	58
<b>Korshunova N. L., Matveeva E. F.</b> Teacher Evaluation Documents and Procedures in High-Performing APR-Countries: Hong Kong and Singapore .....	68
<b>Liu Zhiyan, Dugarova D. Ts., Oidopova A. M.</b> International harmonization of professional education development in Russia and China .....	82
<b>Song Juanping.</b> Strategies for Using Fine Arts Terms in Teaching Chinese Students in Russian .....	92
<b>Shevkun A. V., Pirozhnikova A. M.</b> Formation of the Electronic Educational Environment in the Conditions of Vocational Education Digitalization .....	100

### PEDAGOGY OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

<b>Bezrodnykh T. V.</b> Subjective Manifestations Development of Preschoolers Through Ethno-Cultural Workshops in Preschool Educational Institutions .....	107
<b>Veiner A. V.</b> Study of the Moral Identity of the Younger Adolescent .....	115
<b>Rogova A. V.</b> The Formation of the Theory and Methodology of Human Education in the Works of Ya. A. Komensky and in the Russian Philosophical and Pedagogical Ideas of the 19th – first half of the 20th centuries .....	124

## ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

## EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

---

---

Научная статья

УДК 377

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-6-13

### О концепции отечественного экологического образования в международном контексте

**Елена Николаевна Дзятковская**

*Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва, Россия*  
dziatkov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8187-1160>

Первостепенная значимость решения человечеством экологических проблем, острота которых продолжает нарастать, рождает планетарный дискурс вокруг концепций образования для устойчивого развития. В центре обсуждения оказываются вопросы их целей, приоритетных задач, принципов организации, соотношения с экологическим образованием. В статье подтверждается вывод зарубежных исследователей о том, что сегодня не существует ни одной серьезной дискуссии о переходе к устойчивому развитию, которая не включала бы, с одной стороны, изменение целей и методов образования в целом, а с другой стороны, не была бы увязана с миссией экологического образования по формированию культуры устойчивого развития. На примере сравнения концептуальных подходов к экологическому образованию в странах Запада (США) и Востока (Индия) автор делает вывод как об их своеобразии, так и сходном понимании проблем экологического образования в интересах устойчивого развития, его целей, принципов реализации, места в образовании для устойчивого развития. В свете решения поднятых проблем, типичных для разных стран, рассмотрены основные положения отечественной Концепции экологического образования в системе общего образования (2022). Обоснована как её приверженность общемировым тенденциям, так и новизна предлагаемых ею решений. Рассмотрены пути придания экологическому образованию в интересах устойчивого развития «сквозного» и междисциплинарного характера в системе общего образования: разработка метаязыка, единого для всех учебных предметов; внедрение базовой модели экологической культуры личности как результата экологического образования; реализация технологии общепредметной экологизации; применение научно обоснованной системы критериев и показателей экологического образования, а также сочетание его опережающей и регенеративной направленности. Ключевые положения Концепции были апробированы в течение более 10 лет в ходе опытно-экспериментальных исследований на территории 18 регионов страны в междисциплинарных исследованиях, соединяющих педагогический, культурологический, деятельностный, аксиологический и семиотический подходы.

**Ключевые слова:** экологическое образование, образование для устойчивого развития, концепции образования, экологическая культура

### Original article

#### On the Concept of Russian Environmental Education in the International Context

**Elena N. Dzyatkovskaya**

*Institute for Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*  
dziatkov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8187-1160>

The paramount importance of mankind in solving environmental problems, the acuteness of which continues to increase, gives rise to a planetary discourse around the concepts of education for sustainable development. The discussion focuses on the issues of their goals, priorities, organization principles, correlation

with environmental education. The article confirms the conclusion of foreign researchers that today there is not a single serious discussion about the transition to sustainable development, which would not include, on the one hand, the change of goals and methods of education and, on the other hand, would not be connected with the mission of environmental education to form a culture of sustainable development. On the example of comparison of conceptual approaches to environmental education in Western (USA) and Eastern (India) countries the author makes a conclusion about their originality as well as similar understanding of problems of environmental education for sustainable development, its goals, principles of realization, place in education for sustainable development. In the light of solution of raised problems, typical for different countries, main provisions of domestic Conception of environmental education in the system of general education (2022) are considered. Both its adherence to general world tendencies and novelty of solutions suggested by it are proved. Ways of making environmental education for sustainable development "transversal" and interdisciplinary character in the general education system are considered: development of metalanguage, common for all school subjects; introduction of basic model of personal environmental culture as a result of environmental education; realization of general subject ecologization technology; use of scientifically grounded system of criteria and indicators of environmental education, as well as combination of its forward-looking and regenerative orientation. The article notes that the key provisions of the concept have been tested for over 10 years in the course of experimental studies in 18 regions of the country in interdisciplinary research, combining pedagogical, culturological, activity, axiological and semiotic approaches.

**Keywords:** environmental education, education for sustainable development, education concepts, environmental culture

**Введение.** История образования для устойчивого развития берёт официальное начало с Конференции Организации Объединённых наций по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992), которая получила название Саммит Земли. На ней были приняты документы, названные Повесткой дня на XXI в., в которых говорилось о необходимости многофункционального подхода к устойчивому развитию, включая образование для устойчивого развития: формирование жизненных навыков, необходимых, чтобы двигаться к устойчивости в настоящем и будущем, учитывая уроки прошлого. Решающий шаг вперёд в осознании важности образования для устойчивого развития был сделан в 2015 г., когда государства-члены Организации Объединённых Наций утвердили, так называемые, цели устойчивого развития (ЦУР). Во всех ЦУР центральное место занимает образование. Так, ЦУР 4 направлена на обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и содействие возможностям обучения на протяжении всей жизни для всех. Задача 4.7 «Образование в интересах устойчивого развития и глобальной гражданской ответственности» посвящена устойчивому и справедливому образованию: чтобы к 2030 году «все учащиеся приобрели знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, включая, среди прочего, образование в интересах устойчивого развития и устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, продвижения культуры мира и ненасилия, глобальной гражданской ответственности и признания культурно-разнообразия и вклада культуры в устой-

чивое развитие» [1]. Согласно цели 12.8, к 2030 г. необходимо обеспечить, чтобы люди во всем мире обладали соответствующей информацией и осведомлённостью для устойчивого развития и образа жизни в гармонии с природой. Цель 13.3 предусматривает совершенствование образования, повышение осведомлённости и человеческого и институционального потенциала в области смягчения последствий изменения климата, адаптации, снижения его воздействия и раннего его предупреждения [Там же].

Известный специалист в области экологического образования, основатель и директор экологического образовательного центра в Фоксе, штат Арканзас, Дэвид В. Опп, один из авторов идеи эко-грамотности, пишет, что сегодня не существует ни одной серьёзной дискуссии о переходе к устойчивому развитию, которая не включала бы, с одной стороны, изменение целей и методов образования, а с другой стороны, не была бы увязана с миссией образования в области окружающей среды (экологическим образованием) по формированию культуры устойчивости [2]. Однако продвижение образования для устойчивого развития в разных странах идёт национально специфическим путём, отражающим культурную специфику и историю развития образования страны.

**Цель исследования** – сопоставление теоретических и методологических оснований концепций экологического образования в западной и восточной педагогике в сравнении с российским вариантом.

**Методология и методы исследования.** Общенаучный уровень методологии педаго-

гического исследования, направленный на раскрытие общих теоретических положений, ключевых идей, категориального аппарата концепций экологического образования для устойчивого развития в разных странах. Методология социального конструктивизма. Теоретические и эмпирические методы исследования по сбору и организации эмпирического материала, фактов педагогического содержания, продуктов образовательной деятельности, отражённых в концепциях экологического образования разных стран. Методы компаративистики.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Экологическое образование представляется основным инструментом для достижения устойчивого развития в глобальном масштабе, такой вывод был сделан и по результатам Декады по образованию для устойчивого развития в Айти-Нагойе (2014). В течение последующих лет в условиях нарастающего кризиса природных ресурсов на планете вопросы устойчивого развития стали тесно увязываться с миссией экологического образования по формированию культуры устойчивого развития.

Новые функции экологического образования преемственно продолжили рекомендации Стокгольмской конференции 1972 г., которая положила начало действию международной программы по экологическому образованию ЮНЕСКО-ЮНЕП (1976). Её результатом стала организованная ООН конференция в Тбилиси (Грузия, 1977), на которой было принято консенсусное заявление: «Экологическое образование ... должно представлять собой комплексное образование на протяжении всей жизни ... готовить человека к жизни через понимание основных проблем современного мира и формирование навыков и качеств, необходимых для того, чтобы играть продуктивную роль в улучшении жизни и защите окружающей среды с должным учетом этических ценностей» [3]. Опираясь на широкую междисциплинарную базу, такое образование должно показывать, что природная и антропогенная среда глубоко взаимосвязаны.

В последующие десятилетия инициативы, порождённые Повесткой дня на XXI в. и дискуссиями о Хартии Земли, выдвинули обсуждение экологического образования в смысловое поле образования для устойчивого развития. Согласно ЮНЕСКО, «экологическое образование – это не отдельная отрасль науки, а междисциплинарная область изучения на протяжении всей жизни» [4].

Чой Йи Кеонг (Япония) пишет, что взаимосвязь экологического образования и устойчивого развития является многофункциональной и сложной. Концепция экологического образования для устойчивого развития призвана показать место человека на планете, его моральную ответственность по отношению к природе как критической системе жизнеобеспечения человечества, а также характер действий, чтобы упорядочить своё взаимодействие с ней. Кеонг делает вывод: чтобы достичь устойчивого развития, нам необходимо рассматривать его как основную цель экологического образования [5]. В соответствии с документами Саммита Земли экологическое образование может и должно быть распространено во всех типах образования и выходить на цели и задачи устойчивого развития.

Сравним основные черты концептуальных подходов экологического образования для устойчивого развития на Западе (США), и Востоке (Индия, Япония), известные своей разработанностью и глубиной.

Концепция экологического образования Уильяма Б. Стаппа [6], основные положения которой были разработаны на семинаре выпускников Школы природных ресурсов Мичиганского университета, формулирует цель экологического образования для устойчивого развития следующим образом: показать экономическую, социальную, политическую и экологическую взаимосвязанность современного мира, в котором решения и действия разных стран могут иметь международные последствия. Такая цель, считает автор, должна способствовать развитию чувства ответственности и солидарности между странами и регионами мира как основы нового международного порядка, который будет гарантировать сохранение и улучшение окружающей среды. Основная цель экологического образования на «нижнем» уровне устанавливается следующая: добиться успеха в понимании отдельными людьми и сообществами сложного характера взаимодействия естественной природной и созданной искусственной окружающей среды, а также в приобретении каждым человеком знаний, ценностей, установок и практических навыков для ответственного и эффективного участия в прогнозировании и решении социальных проблем и управлении качеством окружающей среды. Называются и необходимые шаги (этапы) экологического образования:

осведомлённость; знание; формирование отношений, мотивирующих к деятельности без нанесения окружающей среде экологического вреда; умение оценивать предпринимаемые в обществе экологические меры и развивать у себя навыки и потенциал экологосообразной деятельности.

Руководящими принципами экологического образования были названы следующие:

*Принципы использования ресурсов* (обучение долгосрочному планированию, рациональному использованию возобновляемых источников, а также образу жизни, который становится всё более нестабильным в условиях быстро сокращающихся невозобновляемых источников энергии).

*Принципы почвоведения* (защита почв как важнейшего фактора выживания цивилизации и поселений; умение предотвращать эрозии почв и сохранять растительный покров).

*Принципы охраны дикой природы* (ценность популяций диких животных не только с экономической, но и биологической и эстетической точек зрения; навыки сохранения заповедных и других охраняемых территории дикой природы; защиты исчезающих видов, сохранения их среды обитания). Подчёркивается, что выживание человечества тесно связано с выживанием дикой природы, поскольку все и люди, и природа зависят от одних и тех же систем жизнеобеспечения.

*Принципы управления окружающей средой* (несмотря на то, что человек не может подчинить природу, контролировать окружающую среду он способен, управляя своими желаниями, потребностями и образом жизни). Речь идёт о применяемых технологиях, экономящих ресурсы, о бытовой деятельности человека, например, снижении отходов путём переработки и поддержки чистых технологий через потребление.

*Принципы определяющей роли культуры в отношениях между людьми и окружающей их средой*; культурное и историческое наследие каждого народа и цивилизации, в целом, нуждается в защите.

Из анализа приведённых принципов экологического образования можно сделать вывод о том, что экологическое образование должно реализовываться не как предметная, а как междисциплинарная область.

Концепция экологического образования в Индии [7] исходит из ценности процветания и благосостояния нации, которые, в свою оче-

редь, зависят от эффективного использования человеческих и физических ресурсов в процессе индустриализации страны. В концепции отмечается крошечное в этом противоречие: между промышленным развитием – и защитой окружающей среды. Человеку нужно применить всю его мудрость, чтобы найти баланс между этими противоположностями. А для этого необходимо чётко знать основные пути сохранения окружающей среды при обеспечении экономического развития на макро- и микроуровнях. Формулируется базовая концепция экологического образования: всё, что нас окружает, и от чего зависит наша жизнь, является нашей общей средой обитания. Окружающие среды вокруг каждого из нас тесно взаимосвязаны, что в некотором смысле можно сказать, что мы все принадлежим к одной среде [7]. Понимание этой взаимосвязи – вопрос науки экологии, которая занимается изучением условий жизни всех живых существ, взаимоотношений между живыми существами и окружающей средой. В понятной и доступной форме в концепции говорится о том, что раньше, в старые времена, между всеми живыми существами, включая людей, растения и животных, поддерживался естественный баланс; все они жили вместе в гармонии. В последние годы из-за быстрой индустриализации и урбанизации природа подвергается негативному воздействию. В концепции рассматриваются особенности условий жизни современного человека, взаимосвязь социальных и природных факторов; обосновывается необходимость развивать образование **об** окружающей среде, образование **для** окружающей среды и образование **через** окружающую среду, что в целом и должно создавать современное экологического образования.

Согласно концепции экологическое образование должно интегрироваться во всю систему формального образования в стране на всех уровнях; нести в себе целостную перспективу, рассматривать вместе экологические, социальные, культурные и другие аспекты разных проблем человека; быть сосредоточенным на практических проблемах, связанных с реальной жизнью; направленным на формирование ценностей.

Сделан вывод, что такое экологическое образование должно быть междисциплинарным, раскрывающим связь биологических, социологических, антропологических, экономических, политических и человеческих ресурсов устойчивого развития. Наилуч-

шим в преподавании заявляется концептуальный подход, который включает в себя принятие решений и разработку стратегий для содействия охране окружающей среды. Для его реализации необходима подготовка специалистов в области экологического образования для его планирования, управления, развития и корректировки. В качестве шагов к достижению целей экологического образования называются: информированность обучающихся (осведомлённость о загрязнении и деградации окружающей среды); знание (об окружающей среде); отношение (набор ценностей для защиты окружающей среды); навыки, «необходимые для проведения различий в форме, очертаниях, звуках, прикосновениях, привычках и местах обитания»; способность делать непредвзятые умозаключения и выводы; участвовать на всех уровнях в принятии экологических решений.

Несмотря на отличие концепций экологического образования, разрабатываемых на разных континентах и учитывающих особенности приоритетных для каждой страны задач устойчивого развития, истории и традиций образования, в них присутствуют общие ключевые идеи.

В западных и восточных странах уделяется внимание развитию коллективных форм участия в решении экологических проблем [8]. Высказывается мысль о том, что экологическое образование во всем его межстрановом разнообразии может быть наилучшим образом реализовано только на платформе его кооперации. Такая организация экологического образования создаёт отношения, которые приносят в него солидарность, необходимую для целостного управления окружающей средой; даёт возможность изучать межведомственные и межнаучные экологические проблемы, мыслить и действовать в интересах экологической устойчивости; преодолевать разногласия. Такой подход повышает осведомлённость и чувствительность, знание и понимание людей разных стран, энтузиазм, терпимость, способствует интеграции субнациональных, национальных и международных стандартов, снижает уровень экофобии, повышает ответственность.

Интерес представляют и выделяемые зарубежными авторами проблемы реализации концепций экологического образования [9–11]. Кеонг пишет, что попытка ООН отвлечёт

наше внимание перегрузкой информации и огромным количеством идей по вопросам устойчивого развития в рамках грандиозного видения образования для устойчивого будущего привела лишь к массовому помутнению сознания в области экологической грамотности. Это препятствует нашей способности концентрироваться на серьёзных экологических проблемах, которые затрагивают суть человеческого существования. Как следствие, мы можем не понимать, что происходит вокруг нас, и поэтому не знаем, как взаимодействовать с насущными экологическими проблемами, стоящими перед нами. Учёный считает, что решение этой проблемы неизбежно требует возврата к единому направлению экологического образования, которое способно позволить нам целостно увязать и осмыслить общую экологическую историю, взаимосвязь между людьми и природой, принять участие в дискуссиях по насущным экологическим проблемам, стоящим перед человечеством.

Американскими авторами выражается озабоченность по поводу места экологического образования в учебном плане и качества программ в том виде, в котором они существуют в настоящее время [12]. Обосновываются нарекания по поводу декларативной пропагандистской направленности обучения, обилия призывов беречь природу при отсутствии прочной научной основы содержания экологического образования и научно обоснованных учебных программ [13]. Благодаря инновационным программам *Global Learning and Observation to Benefit the Environment (GLOBE)* создаются основы естественнонаучного образования, посвящённого проблемам окружающей среды и биоразнообразию, путём организации глобального обучения и наблюдений в интересах охраны окружающей среды (*GLOBE*).

Несмотря на значительный прогресс в определении концептуальных основ экологического образования, в отношении целей и методов экологического образования существуют серьёзные разногласия [14]. При сходстве мнений о том, что молодые люди должны знать о том, как работает природа, гораздо меньше согласия относительно того, как это должно быть включено в стандартную учебную программу и на каком уровне. Большинство школ первоначально включают в учебный план естествознание наряду с некоторым полевым опытом и практически-

ми навыками работы на природе при более позднем включении ценностей в образовательный процесс, что не имеет обоснования и вызывает споры.

По этому поводу Д. Опп пишет, что «в важных аспектах любое образование является экологическим образованием», поскольку оно объясняет учащимся, что люди являются частью экологических систем. Стандартная учебная программа, ориентированная на изучение экологических вопросов через призму отдельных дисциплин, способствует формированию редукционистского мышления, которое само порождает экологические проблемы, разделяя знания на «предметные коробки» и формируя фасеточное мышление [2]. В результате выпускники часто не имеют представления об экологических взаимоотношениях, как и о том, почему они заслуживают внимания. Зарубежные учёные считают непродуктивными предложения по экологическому образованию, которые предлагали включить экологию в формальное образование в качестве своего рода дополнения. Более радикальные критики предлагают реформировать формальное образование по экологическому принципу, чтобы ставить и решать в нём мировоззренческие проблемы: о «неправильном» управлении окружающей средой, о человеческом владычестве над природой как инструменте контроле одними людьми над другими через овладение некоторыми частями природы. При этом остаются открытыми вопросы: Каковы основные знания об окружающей среде, которые должны быть стандартными в образовательной программе? Что значит быть человеком? В какой степени природа должна оставаться неприкосновенной для манипулирования ею с помощью таких технологических средств, как, например, генная инженерия и т. д.

Резюмируя обзор предложений, Д. Опп пишет, что можно сказать с уверенностью, что американское государственное школьное и высшее образование не справляются с задачей привития необходимых знаний об окружающей среде. Опросы общественного мнения американцев показывают высокий уровень поддержки действий по обеспечению качества окружающей среды, но низкий уровень экологических знаний. А большая часть того, что люди знают об окружающей среде, получена из интернета и телевидения в виде «кусочков» и «обрывков». Наде-

жда на решение проблемы путём изменения содержания и методов обучения утрачена, поэтому экологическое образование пошло по пути создания «зелёных» образовательных организаций, сеть которых быстро увеличивается.

На этом фоне прорывной можно считать разработанную в Российской Федерации и одобренную ФУМО общего образования 29.04.2022 г. Концепцию экологического образования (в системе общего образования)<sup>1</sup>. Она является преемницей предыдущих Концепций 1982, 1991, 2010 гг., которые принимались Президиумом Академии педагогических наук (впоследствии – Российской академией образования), а также Экологической доктрины Российской Федерации (одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2002 г. № 1225-р.) и проекта Национальной стратегии экологического образования в Российской Федерации, в разработке которого принимал участие академик Н. Н. Моисеев.

В основе концепции – междисциплинарные исследования феномена экологической культуры личности, как интегрального результата всего образования, на основе применения педагогического, культурологического, деятельностного, аксиологического и семиотического подходов. В ходе исследований, выполнявшихся в Институте стратегии развития образования РАО, определены инварианты современной экологической культуры личности как основы конструирования «сквозных» преемственных и непрерывных содержательных линий экологического образования, проходящих через все учебные предметы и виды деятельности обучающегося. С одной стороны, это дало возможность обеспечить междисциплинарный характер экологического образования, с другой – структурировать и сделать компактным ядро его содержания.

Решая противоречие между интегральным (аспектным) характером экологического образования и предметной формой организации содержания образования, Концепция предлагает модель проектирования экологического образования, начиная с определения дидактических оснований отбора содержания ещё на допредметном уровне, который не разделён на образовательные области,

<sup>1</sup> Моисеев Н. Н., Степанов С. С., Снакин В. В. Национальная стратегия экологического образования в Российской Федерации // Вестник экологического образования в России. – 2000. – № 1. – С. 1–20.

обозначив в нём узловые элементы экологического образования. Речь идёт о формировании содержания экологического образования «сверху вниз», чтобы предотвратить несогласованность экологических составляющих учебных предметов, фрагментарность содержания экологического образования и его ценностно-мировоззренческую противоречивость. Содержание допредметного уровня подлежит «опредмечиванию» в концепциях учебных предметов и их содержимого. Такой процесс получил название общепредметной экологизации, функцию которой не может заменить предметная экологизация – включение в предметно-деятельностное содержание учебных предметов экологических составляющих в соответствии с целями и задачами учебного предмета.

Общепредметная экологизация позволяет обеспечить введение единого для всего общего образования метаязыка экологического образования на основе его ключевого понятия – экологического императива, вокруг которого выстраивается система понятийно-терминологического аппарата (терминов, понятий, дидактических метафор). Общепредметная экологизация позволяет осуществить ценностно-мировоззренческие «сшивки» экологических составляющих учебных предметов, включить их в формируемую у личности естественнонаучно-гуманитарную картину мира, общие установки и принципы поведения в окружающей среде.

Результаты общепредметной экологизации обеспечиваются системой показателей, которые отражают формирование инвариантов экологической культуры обучающегося. Концепция предусматривает технологию придания экологическому образованию методологического единства, аксиологической и семиотической целостности, предметно-де-

ятельностной общности, а также «сквозного» междисциплинарного подхода к формированию экологической культуры личности.

Результаты исследований, которые были использованы при разработке Концепции, апробировались в общеобразовательных школах и детских садах в течение более 10 лет в ходе опытно-экспериментальной работы на территории 18 регионов страны. С 2016 г. они проверялись на базе межрегионального сетевого педагогического партнёрства «Учимся жить устойчиво в глобальном мире: Экология. Здоровье. Безопасность», созданном Институтом стратегии развития образования Российской академии образования, Кафедрой ЮНЕСКО по изучению глобальных проблем факультета глобальных процессов МГУ имени М. В. Ломоносова и Департаментом образования г. Томска.

**Заключение.** В мировом векторе образовательного процесса, направленном на решение человечеством глобальных проблем и переход в режим устойчивого развития, экологическое образование объективно играет центральную роль. Несмотря на огромное разнообразие учебных программ и учебных материалов по экологическому образованию в разных странах мира, разрабатываемые в них концепции экологического образования для устойчивого развития содержат как общие подходы, так и общие проблемы. Подготовленная на основе советско-российской школы дидактики современная концепция отечественного общего экологического образования может рассматриваться как серьёзный шаг вперёд в развитии теории и практики экологического образования, решении типичных для разных стран его проблем, формировании у обучающихся нового уровня экологической культуры – для устойчивого развития.

### References

1. What are the Sustainable Development Goals? Web.15.09.2022. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>
2. Orr D. W. (2004) *The Nature of Design: Ecology, Culture, and Human Intention*. Oxford University Press.
3. UNESCO–UNEP. *The Tbilisi Declaration Connect*; UNESCO–UNEP: Paris, France, 1977.
4. UNESCO–UNEP. *Education for Sustainable Development*; UNESCO–UNEP: Paris, France, 1996.
5. Keong Ch. Y. *Global Environmental Sustainability: Case Studies and Analysis of the United Nations' Journey toward Sustainable*. 2020.
6. Stapp William B. *Concept of Environmental Education*. Seminar, January 20, 2021. Web.15.09.2022. [http://hiddencorner.us/html/PDFs/The\\_Concept\\_of\\_EE.pdf](http://hiddencorner.us/html/PDFs/The_Concept_of_EE.pdf)
7. Yadav Sh. K., Banerjee A., Sheoran S., Raj A. (2021) *Environmental education for sustainable development*. In book: *Natural Resources Conservation and Advances for Sustainability*. 2021. Pp. 415–431. DOI:10.1016/B978-0-12-822976-7.00010-7.

8. Liu, S.; Guo, L. Based on Environmental Education to Study the Correlation between Environmental Knowledge and Environmental Value. *Eurasia J. Math. Sci. Technol. Educ.*, no. 14, pp. 3311–3319, 2018.
9. Crohn K., Birnbaum M. Environmental Education Evaluation. *Time to Reflect Time for Change. Evaluation and Program Planning*, no. 33, pp. 155–158, 2010. DOI:10.1016/j.evalprogplan.2009.07.004.
10. Environmental Education: Aim, Principles, and Concept. 2021. Web. 15.09.2022. <https://www.ilearn-lot.com/environmental-education-aim-principles-and-concept/55271/?ysclid=lbd9uurlfe925607754>.
11. European Commission. Attitudes of European Citizens towards the Environment. *Special Euro Barometer*. 2008. Web.15.09.2022. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_295\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_295_en.pdf).
12. Environment and Environmental Education: Conceptual Issues and Curriculum Implications. Web.15.09.2022. [https://www.researchgate.net/publication/36112785\\_Environment\\_and\\_environmental\\_education\\_conceptual\\_issues\\_and\\_curriculum\\_implications](https://www.researchgate.net/publication/36112785_Environment_and_environmental_education_conceptual_issues_and_curriculum_implications).
13. Monroe M. C. and Krasny M. E. Foundation of Environmental Education. Web. 15.09.2022. <https://www.researchgate.net/publication/257921015>.
14. Kelly, B.; Martha, M.; Foundation of Environmental Education. *Across the Spectrum: Resources for Environmental Educators*; Martha, M., Marianne, K., Eds.; North American Association of Environmental Education: Washington, DC, USA, 2013.

**Информация об авторе**

*Дзятковская Елена Николаевна*, доктор биологических наук, профессор; Институт стратегии развития образования Российской академии образования (101000, Россия, г. Москва, ул. Жуковского, 16); [dziatkov@mail.ru](mailto:dziatkov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8187-1160>.

**Для цитирования**

Дзятковская Е. Н. О концепции отечественного экологического образования в международном контексте // *Ученые записки ЗабГУ*. 2023. Т. 18, № 1. С. 6–13. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-6-13.

**Статья поступила в редакцию 08.11.2022;  
одобрена после рецензирования 13.12.2022; принята к публикации 17.12.2022.**

**Information about author**

*Dzyatkovskaya Elena N.*, Doctor of Biology, Professor; Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (16 Zhukovsky str., Moscow, 101000, Russia); [dziatkov@mail.ru](mailto:dziatkov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8187-1160>.

**For citation**

Dzyatkovskaya E. N. On the Concept of Russian Environmental Education in the International Context // *Scholarly Notes of the Transbaikalian State University*. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 6–13. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-6-13.

**Received: November 8 2022;  
approved after reviewing December 13 2022; accepted for publication December 17 2022.**

**Научная статья**

**УДК 37.014.5:504.03(72)**

**DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-14-21**

**Местные общественные инициативы в области образования  
для устойчивого развития: опыт Мексики**

**Павел Николаевич Кириллов<sup>1</sup>, Наталья Ивановна Корякина<sup>2</sup>,  
Дмитрий Сергеевич Ермаков<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> *Four Seasons Resort Tamarindo, пос. Ла Уэрта, Мексика;*

<sup>2</sup> *Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия;*

<sup>3</sup> *Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия; Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева, г. Новомосковск, Россия*

<sup>1</sup> pavel.kirillov77@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8339-193X>;

<sup>2</sup> natalia.koriakina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1779-6490>;

<sup>3</sup> ermakov-ds@rudn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0737-0189>

Показана важность местных общественных инициатив в области образования для устойчивого развития в Мексиканских Соединённых Штатах. На примере Мексики, для которой характерны значительное биоразнообразие, но, в то же время, ряд существенных угроз его сохранению (низкий уровень жизни населения, браконьерство и т. д.), раскрыта роль местных сообществ в повышении устойчивости природных экосистем в совокупности с социальным (повышение качества образования) и экономическим (развитие экологического туризма, традиционных промыслов и ремёсел и т. п.) эффектами, что в целом соответствует принципам устойчивого развития. Представлены примеры проектов, имеющих как природоохранные, так и педагогические (образовательные, просветительские) компоненты: поддержание исчезающей популяции американских крокодилов (посёлок Ла Мансанийя, штат Халиско), кооператив на базе «Пещеры висящих змей» (пос. Кантемо, штат Кантана Роо). Ещё одной особенностью можно назвать внимание к изучению и популяризации традиционных экологически устойчивых практик: пчеловодство с использованием нежалящих пчёл, совместное выращивание кукурузы, фасоли и тыквы («мильпа»), учёт и сохранение агробiorазнообразия и т. п. Обсуждается разрабатываемый при участии авторов проект создания школы на частной особо охраняемой природной территории Тамариндо, в которой образование в интересах устойчивого развития будет одним из ключевых направлений работы. Исследование базируется на сравнительно-педагогическом подходе, позволяющем проводить анализ тенденций развития практики образования в отдельных странах, выявлять общие тренды и национальную специфику с учётом влияния социально-экономических факторов, а также определить границы «переноса» зарубежного опыта на отечественную почву.

**Ключевые слова:** биоразнообразие, коренные народы, Мексика, местные сообщества, устойчивое развитие, образование, школа

**Original article**

**Local Community Initiatives in Education  
for Sustainable Development: Mexican Experience**

**Pavel N. Kirillov<sup>1</sup>, Natalia I. Koryakina<sup>2</sup>, Dmitry S. Ermakov<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> *Four Seasons Resort Tamarindo, La Manzanilla, Mexico;*

<sup>2</sup> *Moscow City University, Moscow, Russia;*

<sup>3</sup> *Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia; Mendeleev University of Chemical Technology, Novomoskovsk, Russia*

<sup>1</sup> pavel.kirillov77@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8339-193X>;

<sup>2</sup> natalia.koriakina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1779-6490>;

<sup>3</sup> ermakov-ds@rudn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0737-0189>

The article shows the importance of local community initiatives in education for sustainable development in the United Mexican States. Mexico hosts a rich biodiversity but at the same time there exists a number of serious threats to its conservation (low income, poaching etc). A number of examples is given to demonstrate the role of local communities in strengthening sustainability of natural ecosystems along with social (raising quality of

education) and economic effects (intensification of eco-tourism, revitalization of traditional crafts and agricultural practices) which overall aligns with the principles of sustainable development. The cases discussed are projects that have both conservation and education components: maintaining a population of American crocodiles (the town of La Manzanilla, Jalisco), community cooperation around the "Cave of the Hanging Snakes" (Kantemo, Quintana Roo). Another characteristic of those projects is the attention to study and popularization of traditional sustainable practices: meliponary, milpa (combined cultivation of corn, beans, and pumpkins), preservation of agricultural biodiversity and other. The article also presents the authors' project to develop an international school in the immediate vicinity of Tamarindo private nature reserve where education for sustainable development will be one of the key features of the curriculum. The research is based on a comparative pedagogical approach that allows to analyze the tendencies in development of educational practices in specific countries, identify general trends and national contexts with reference to social and economic factors, as well as to identify the limitations of "transplanting" of foreign practices into the national ground.

**Keywords:** biodiversity, indigenous people, Mexico, local communities, sustainable development, education, school

**Введение.** Как известно, концепция устойчивого развития основана на двух важных принципах [1; 2]. Первое – совместный учёт при принятии решений трёх аспектов окружающей среды: природа, общество и экономика. Второе – необходимость социального партнёрства представителей правительственного (органы государственной власти, местного самоуправления), производственно-предпринимательского (бизнес) секторов и общественности. Следование данным положениям необходимо и при разработке и реализации проектов в области образования для устойчивого развития (ОУР), как формального (обязательного), так и неформального (дополнительного) и информального (просвещение) [3; 4].

В связи с этим представляет интерес рассмотрение опыта местных общественных (негосударственных) образовательных инициатив в Мексиканских Соединённых Штатах. Обладая уникальным природным и культурным наследием, эта страна не только сохраняет традиции, но и устремляется в будущее<sup>1</sup> [5]. При этом образование выступает в качестве одного из ключевых факторов, мощных и преобразующих инструментов для достижения устойчивого развития [6].

**Методология и методы исследования.** Исследование базируется на сравнительно-педагогическом (компаративном) подходе, который позволяет проводить анализ тенденций развития теории и практики образования в отдельных странах, мире в целом, выявлять общие тренды и национальную специфику с учётом влияния социально-экономических факторов, определить границы «переноса» зарубежного опыта на отечественную почву [7; 8].

<sup>1</sup> Страны мира: полный энциклопедический справочник / авт.-сост. Д. О. Хвостова. – М.: Олма-Пресс, 2006. – 223 с.

**Результаты исследования и обсуждение.** По данным Национальной комиссии по изучению и использованию биоразнообразия (*Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, CONABIO*), Мексика относится к одной из пяти стран с так называемым мегабиоразнообразием. На её территории, составляющей 1,5 % суши, обитает 12 % всех известных видов. Многие из них эндемичны, например: аксолотль (*Ambystoma mexicanum*), гремучник Святой Каталины (*Crotalus catalinensis*), бокарнея изящная (*Beaucarnea gracilis*). Мексиканская часть Мезоамериканского биологического коридора считается одной из «горячих точек», где сосредоточено большое число видов, находящихся под угрозой исчезновения<sup>2</sup>.

По уровню валового внутреннего продукта на душу населения Мексика занимала в 2021 г. 71-е место в мире (Россия – 61-е), по численности населения – 10-е, и популяция продолжает расти<sup>3</sup>. Сочетание указанных факторов обостряет экологическую проблематику в стране, что привлекает внимание не только мексиканской, но и мировой общественности. Природоохранная деятельность связана с рисками – Мексика является одной из самых опасных в мире стран для защитников природы [9].

В 2019 г. в мексиканскую Конституцию были внесены поправки, делающие понимание мира природы и уважение к нему обязательной частью основного образования в стране<sup>4</sup>. Как показывают данные между-

<sup>2</sup> CONABIO. – URL: <https://www.conabio.gob.mx> (дата обращения: 02.09.2022). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> GDP per capita. – URL: <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD> (дата обращения: 02.09.2022). – Текст: электронный.

<sup>4</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (05.02.1917). – URL: <https://web.archive.org/web/20130102043233/http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> (дата обращения: 02.09.2022). – Текст: электронный.

народных сравнительных исследований (в частности, *PISA*), эффективность образования здесь невысока. Учащиеся средних школ показывают результаты ниже и значительно ниже среднего по странам Организации экономического сотрудничества и развития [10]. Система образования пытается справиться с вызовами, анализ которых выходит за рамки данной статьи. Однако на сегодняшний день «кризис экологического образования Мексики – это кризис её школ» [11].

Осознавая важность экологического образования для устойчивого развития и в то же время, понимая недостаточность государственных мер и возможностей, правительство страны поддерживает усилия других секторов общества. Ведь известно, что социальный маркетинг экологического поведения оказывается гораздо эффективнее традиционных и часто дорогостоящих информационно-просветительских компаний [12–14]. В связи с этим представляет интерес опыт Мексики в поддержке проектов на местном уровне. Такие проекты, как правило, включают не только экологический (природоохранный), но иные аспекты (социальный, культурный, экономический), благодаря чему создают предпосылки для комплексного устойчивого (социоэкологическо-экономического) развития [15].

Более половины земли в Мексике принадлежит местным сообществам или коренным народам. Там, где территория представляет интерес с экологической или культурной точки зрения, жители нередко договариваются о создании добровольно охраняемой (негосударственной) территории. Эти инициативы получают поддержку правительства, общественных организаций и, как правило, становятся «точками роста» ОУР, укоренённого в конкретной экосистеме. Приведём два примера.

1. Рыбачий посёлок Ла Мансания (муниципалитет Ла Уэрта, штат Халиско). Поселение находится на окраине заболоченного мангрового участка, который местные землевладельцы решили выделить для охраны почти исчезнувшей здесь популяции американских крокодилов (*Crocodylus acutus*). За десятилетие заказник обзавёлся собственным центром для разведения крокодилов, а с участием студентов из соседнего Университета штата Колима и школьников был создан небольшой музей. В настоящее время проект является самокупаемым и дополнительно привлекает местных волонтеров. Соседство с крокодилами, несомненно, приносит и ряд

сложностей. Вместе с тем, благодаря общему участию и естественно сложившейся системе экологического просвещения, крокодилы воспринимаются большинством жителей не как угроза, от которой нужно избавиться, а как неотъемлемая часть местной окружающей среды [16].

2. Поселок Кантемо (муниципалитет Хосе Мария Морелос, штат Кантана Роо). На территории, находящейся в коллективной собственности коренных жителей, находится ставшая ныне знаменитой «Пещера висящих змей». В пещере обитает популяция жёлто-красного полоза (*Pseudelaphe flavirufa*), которая питается летучими мышами во время их вылета и возвращения. Созданный кооператив по организации экологического туризма даёт доход практически всем жителям соседней деревни, является предметом их гордости и объектом изучения местными школьниками. Рост числа туристов позволил расширить спектр услуг и, как следствие, увеличить площадь добровольно охраняемой территории<sup>1</sup>. Также повышаются значимость образования для учащихся (например, становятся более востребованными иностранные языки) и интерес к познанию местной природы (старшеклассники имеют возможность работать гидами и получать заработную плату). Таким образом, конкретная природоохранная инициатива становится «точкой кристаллизации» для формирования локальной модели ОУР.

Следует отметить эффективность поддержки подобных инициатив со стороны государства, которое часто берёт на себя поддержку создания информационных ресурсов, благодаря чему к проекту привлекается внимание достаточного числа потенциальных туристов. Другой аспект поддержки – образовательные и экспертные ресурсы. Природоохранные ведомства в сотрудничестве с университетами консультируют местных экологических активистов по вопросам биоразнообразия и оптимальных методов его охраны, помогают создавать руководства по определению видов и определительные таблицы, буклеты и прочие материалы.

Следующей интересной особенностью можно назвать внимание к изучению и популяризации в Мексике традиционных экологически устойчивых практик. Официально

<sup>1</sup> Proyecto Kantemo. – Текст: электронный // Biodiversitas. Boletín bimestral de la comisión nacional para el conocimiento y uso de la biodiversidad. – 2007. – № 7. – P. 1–9. – URL: <https://archive.org/details/biodiversitasno14comia/mode/2up> (дата обращения: 02.09.2022).

здесь насчитывается 62 этнические группы со своими языками и культурными традициями. Как и во многих других странах мира, многие эти культуры являются исчезающими и постепенно ассимилируются, однако в некоторых частях территории сохранились функционирующие очаги традиционных культур [17].

Сбором, анализом и распространением таких практик обычно занимаются университеты. Обзор только в области традиционного лесоводства позволил выявить не менее 20 вариантов, сформировавшихся в конкретных геоклиматических условиях. Среди них [18; 19]:

- традиционное пчеловодство с использованием нежалящих пчёл (*Melipona beecheii*). Воссоздается традиционная устойчивая практика, поддерживающая взаимосвязанные популяции местных видов пчел и растений. При этом местные жители получают доход, пчеловодство включается в программы дополнительного образования в школах, визит-центры привлекают туристов, которые обычно и являются покупателями мёда;

- распространение практики «мильпа», или «три сестры», – совместного выращивания кукурузы, фасоли и тыквы. Каждая из трёх культур положительно влияет на две другие, что представляет собой пример реализации экосистемного подхода в сельском хозяйстве;

- учёт и сохранение агробиоразнообразия. Сообщество фермеров в штате Оахака организовало собственный семенной фонд кукурузы, благодаря которому учёные смогли обнаружить ген устойчивости к распространяющемуся по Латинской Америке грибковому заболеванию кукурузы.

Таким образом, представленные проекты затрагивают основные аспекты устойчивого развития (экологический, экономический, социально-культурный), а среди дополнительных эффектов оказываются гармонично вписывающиеся в жизнь сообщества экологическое просвещение и восстановление природных экосистем. Как правило, они укладываются в следующую схему:

1. Инициатива. Несколько энтузиастов из числа представителей местного сообщества выступают с инициативой, которая им представляется важной. Нередко она исходит и от отдельного исследователя-энтузиаста.

2. Распространение информации. Благодаря социальным сетям и средствам мас-

совой информации о проекте становится известно за пределами его территории.

3. Получение поддержки. Как и во многих других странах, в Мексике существуют государственные грантовые программы на федеральном уровне и уровне штата. Как правило, оказывается небольшая поддержка наиболее перспективного аспекта работы.

4. Выход на устойчивую организационную и финансовую модель. В течение двух–трёх лет инициатива обретает организационную и финансовую устойчивость.

5. Распространение опыта. В случае, если инициатива оказывается перспективной и является источником ценного опыта, при участии государства и иных спонсоров создаётся центр, который распространяет технологию работы в масштабах всей страны.

Подобным образом правительство поддерживает и частные особо охраняемые природные территории (ООПТ). Крупные землевладельцы – физические лица и организации – создают собственные заказники или национальные парки. В дополнение к 182 государственным ООПТ Мексики существует ещё 366 частных и добровольных территорий [20].

Так, к северу от уже упомянутого выше поселения Ла Мансания находится частная охраняемая природная территория Тамариндо. На протяжении многих лет собственники поддерживают работу просветительского центра при парке, который фокусируется на взаимодействии с местным сообществом<sup>1</sup>.

К югу от посёлка расположена другая уникальная ООПТ – биосферный заповедник «Чамела-Куиксмала» (более 13 тыс. га), выступающий наглядным примером социального партнёрства. Почти 70 % его территории является частной и управляется совместно созданной организацией с участием двух ведущих университетов Мексики – Национальный автономный университет Мексики и Университет Гвадалахары [21].

Просветительская деятельность осуществляется также. Благодаря специально проведённому исследованию установлены потребности местных жителей в конкретной информации, связанной с экологически устойчивым использованием территории. При этом изучались как пробелы в информированности в соответствии с выбранной про-

<sup>1</sup> The Reserve. Tamarindo, México. – URL: <https://press.fourseasons.com/tamarindo/trending-now/wildlife-reserve> (дата обращения: 02.09.2022). – Текст: электронный.

светительской моделью, так и мнение самих жителей [22].

В настоящее время авторы статьи вовлечены в проект по интеграции ресурсов ООПТ, просветительского центра и строящегося рядом отеля сети *Four Seasons* в целях образования и просвещения в интересах устойчивого развития. Создаётся международная школа для сотрудников отеля, в которой ОУР будет одним из ключевых направлений работы на основе общеинституционального подхода [23].

Концепция школы разрабатывается таким образом, чтобы вписать её в природное и социальное сообщество. Международные образовательные программы, выступающие в качестве прототипов (например, начальная и средняя ступени Международного бакалавриата, *IB PYP&MYP*), направлены в большей степени на формирование компетенций, нежели на усвоение фиксированного объёма знаний. Это позволяет использовать местный контекст в качестве источника содержания образования.

Ориентиром отбора содержания выбраны линии, предложенные участниками проекта «Образование для устойчивого развития в России» (Санкт-Петербург, 1998–2000): 1) взаимосвязи – в обществе, экономике и природе; между ними, на локальном и глобальном уровнях; 2) гражданственность, права и ответственность; 3) потребности и права будущих поколений; 4) разнообразие – культурное, социальное и биологическое; 5) качество жизни, равноправие и социальная справедливость; 6) «устойчивые» изменения – развитие в рамках несущей способности экосистем; 7) будущее – прогнозируемое и непредсказуемое [24]. Эти линии – своеобразные линзы, через которые дети могут рассматривать и изучать большинство явлений в природе и обществе для формирования их комплексного, глубокого понимания<sup>1</sup>. Расположение школы на границе с заповедной территорией позволяет вовлечь школьников и в традиционную природоохранную деятельность – посадка деревьев и кустарников, разбивка цветников, уход за растениями, наблюдения за птицами и др.

Социальный аспект деятельности школы связан с помощью местному сообществу (например, содействие в повышении невысокого пока качества образования в государственных школах посёлка). Экономический эффект проявляется через изучение связей локальной экономики и природной среды, а также посредством снижения «экологического следа» [25] школы и отеля.

**Заключение.** Образование для устойчивого развития как отдельное направление в Мексике выделяют обычно лишь на уровне университетов [26]. В целом данная тема ещё не получила здесь широкого распространения [27].

В большей мере реализуется экологическое образование школьников, содержание которого имеет, в основном, традиционный естественнонаучный характер и направлено на ознакомление с функционированием экосистем, их видовым разнообразием [28]. Вместе с тем, при реализации образовательных проектов и программ имеет место всё более активное сближение экологических, социальных и экономических аспектов.

Если судить по уровню вовлечённости общественных организаций в развитие образования, правительство Мексики доверяет гражданским инициативам и делегирует им значительную часть работы на всех уровнях [29]. Координацию деятельности по модернизации экологического образования в стране осуществляет сеть неправительственных организаций *Educación Ambiental México* («Экологическое образование Мексика»), которая настаивает на межпредметном подходе и экологизации программ всех естественнонаучных предметов, а также программы по истории. Со стороны государства поддержку общественных инициатив осуществляет Центр обучения и образования в области устойчивого развития (*CTESD*), входящий в состав Секретариата окружающей среды и природных ресурсов (аналог Министерства природных ресурсов и экологии Российской Федерации).

В связи с этим можно полагать, что проблематика устойчивого развития через некоторое время обретёт более важное значение.

#### Список литературы

1. Our common future / World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press, 1987. 400 p.
2. Устойчивое развитие: Новые вызовы / под общ. ред. В. И. Данилова-Данильяна, Н. А. Пискуловой. М.: Аспект Пресс, 2015. 336 с.

<sup>1</sup> Education for sustainable development lens: a policy and practice review tool. – Paris: UNESCO, 2010. – 103 p.

3. Ермаков Д. С. Образование для устойчивого развития // Педагогика. 2006. № 9. С. 23–29.
4. Соколова Л. И., Ермаков Д. С. Инновационные проекты в области формального, неформального и информального образования для устойчивого развития // Педагогика и просвещение. 2021. № 3. С. 63–75. DOI: 10.7256/2454-0676.2021.3.33838.
5. Раскин А. П., Тепер Е. М. Мексика. Страны Центральной Америки. М.: Книга, 1985. 121 с.
6. Астикайнен В. Н. Образовательная политика как инструмент устойчивого развития на примере Мексики // Новизна. Эксперимент. Традиции. 2020. Т. 6, № 1. С. 6–12.
7. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России. М.: МПГУ, 2013. 159 с.
8. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. М.: Изд-во УРАО, 2003. 229 с.
9. Gaytán M. P., Diaz-Bautista A. Regional economic growth in Mexico: the 21st century economy. Colima: Universidad de Colima, 2022. 100 p. DOI: 10.53897/LI.2022.0007.UCOL.
10. Schleicher A. PISA 2018: Insights and Interpretations. Paris: OECD, 2019. 63 p.
11. Rosalba T. M. Environmental education networks for social empowerment and global citizenship: a case of non-formal education from Mexico // Educational response, inclusion and empowerment for SDGs (Sustainable Development Goals) in emerging economies: How do education systems contribute to raise global citizens? Berlin: Springer, 2022. P. 191–203. DOI: 10.1007/978-3-030-98962-0\_12.
12. Божук С. Г., Евдокимов К. В., Плетнева Н. А., Саморуков В. И. Экологический маркетинг: учеб. пособие. СПб.: С.-Петербург. гос. аграрный ун-т, 2019. 140 с.
13. Зинцова М. В., Воронцова М. А., Зинцов К. С. Реализация концепции экологического маркетинга // Российский внешнеэкономический вестник. 2019. № 8. С. 94–104.
14. Зайцева Д. С., Краковецкая И. В. Экологический маркетинг: тенденции и перспективы // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 2. С. 55–60.
15. Багиев Г. Л., Черенков В. И. Маркетинг для обеспечения устойчивого развития: сущность и логика становления // Проблемы современной экономики. 2018. № 3. С. 142–148.
16. Cardinal J. Sustainable development frictions: lifestyle migration on the coast of Jalisco, Mexico // Journal of political ecology. 2020. Vol. 27, no. 1. P. 1052–1071. DOI: <https://doi.org/10.2458/v27i1.23215>.
17. Sosa Tinoco M. M., Aulet Serrallonga S., Vidal Casella M. D. Community-based tourism and stakeholder's collaboration: lessons between Mexico and Spain // Journal of environmental management and tourism. 2021. Vol. 2, no. 6. P. 1716. DOI: 10.14505/jemt.v12.6(54).27.
18. Zambrano M. G. A., López A. S. J. Contributions of traditional knowledge and identity to sustainability: the Wise Educators of eco-tourism, "Parque Ejidal, Totolapan", México // El periplo sustentable. 2017. No. 33. P. 690–722.
19. Villanueva-G R., Roubik D., Colli-Ucán W. Extinction of *Melipona beecheii* and traditional beekeeping in the Yucatán Peninsula // Bee World. 2005. Vol. 86, no. 2. P. 35–41. DOI: 10.1080/0005772X.2005.11099651.
20. González-Lozada E., Castillo A., Aranda-Fragoso A., Cruz-Angón A. Knowledge exchange through an intermediary organization: a case study on the conservation of biodiversity in Mexico // Environmental science & policy. 2023. Vol. 139. P. 185–194. DOI: 10.1016/j.envsci.2022.11.004.
21. Castillo A., Velasco-Moron A., Arroyo-Arroyo Y., Aranda-Fragoso A., Aguilar-Roman E., Perez-Escobedo M., Tapia-Hernandez K. T., Coates R., Vega-Rivera J. H. Two tropical research stations in Mexico: 50 years of contributions and challenges. Текст: электронный // Environmental challenges. 2021. Vol. 3, no. 100037. URL: [https://www.researchgate.net/publication/348838355\\_Two\\_Tropical\\_Research\\_Stations\\_in\\_Mexico\\_50\\_Years\\_of\\_Contributions\\_and\\_Challenges](https://www.researchgate.net/publication/348838355_Two_Tropical_Research_Stations_in_Mexico_50_Years_of_Contributions_and_Challenges) (дата обращения: 02.09.2022). DOI: 10.1016/j.envc.2021.100037.
22. Castillo A., García-Ruvalcaba S., Martínez R. L. M. Environmental Education as facilitator of the use of ecological information: a case study in Mexico // Environmental education research. 2002. Vol. 8. P. 395–411.
23. Gleason R., Kirillov P. N., Koryakina N. I., Ermakov A. S., Ermakov D. S. Whole-institution approach in education for sustainable development: theory and practice // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, no. 4. P. 36–43. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-36-43.
24. Корякина Н. И., Жевлакова М. А., Кириллов П. Н. Образование для устойчивого развития: поиск стратегии, подходов, технологии / под общ. ред. С. В. Алексеева. СПб.: Союз художников, 2000. 130 с.
25. Ермаков Д. С. Экологический след – показатель устойчивого развития // Биология в школе. 2009. № 3. С. 44–48.
26. Zúñiga Sánchez O. El reto de las universidades públicas de México para incorporar una educación pertinente acorde con la sustentabilidad // RIDE. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo. 2021. Vol. 11, no. 22. URL: <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/952> (дата обращения: 02.09.2022). DOI: 10.36260/rbr.v11i5.1822.
27. Zúñiga Sánchez O., Marúm Espinosa E., Rodríguez Armenta C. E. La educación para el desarrollo sostenible en la educación superior: el efecto de las áreas del conocimiento en las concepciones del profesorado universitario // Archivos analíticos de políticas educativas. 2022. Vol. 30, no. 157. P. 1–28.

28. Муртазина Л. Г., Гайсин И. Т. Модель развития непрерывного экологического образования учащейся молодежи: анализ зарубежного опыта // Вестник Самарского государственного технического университета. 2015. № 1. С. 165–175.

29. Marcos-Iga J. M., Shaw W. Current state of environmental education in Mexico: a study on practices, audiences, settings, and topics // Applied environmental education and communication. 2011. Vol. 10, no. 4. P. 219–227.

#### Информация об авторах

Кириллов Павел Николаевич, кандидат психологических наук, Four Seasons Resort Tamarindo (48898, Мексика, штат Халиско, посёлок Ла Мансанийя, колония Ла Уэрта, 7,5 км федеральной трассы № 200), pavel.kirillov77@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8339-193X>.

Корякина Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, Московский городской педагогический университет (129226, Россия, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1), natalia.koriakina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1779-6490>.

Ермаков Дмитрий Сергеевич, доктор педагогических наук, кандидат химических наук, доцент, Российский университет дружбы народов (117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева; ermakov-ds@rudn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0737-0189>.

#### Вклад авторов

Кириллов П. Н. – осуществлял постановку задачи, сбор и интерпретацию эмпирических данных.

Корякина Н. И. – сбор и интерпретация эмпирических данных.

Ермаков Д. С. – осуществлял обобщение результатов.

#### Для цитирования

Кириллов П. Н., Корякина Н. И., Ермаков Д. С. Местные общественные инициативы в области образования для устойчивого развития: опыт Мексики // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 14–21. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-14-21.

**Статья поступила в редакцию 10.09.2022;  
одобрена после рецензирования 13.10.2022; принята к публикации 15.10.2022.**

#### References

1. Our common future. Oxford: Oxford University Press, 1987. (In Engl.)
2. Sustainable development: New challenges / under the general editorship of V. I. Danilova-Danilyan, N. A. Piskulova. M: Aspect Press, 2015. (In Rus.)
3. Ermakov, D. S. Education for sustainable development. Pedagogy, no. 9, pp. 23–29, 2006. (In Rus.)
4. Sokolova, L. I., Ermakov, D. S. Innovative projects in the field of formal, informal and informal education for sustainable development. Pedagogy and Education, no. 3, pp. 63–75, 2021. DOI: 10.7256/2454-0676.2021.3.33838. (In Rus.)
5. Raskin, A. P., Now, E. M. Mexico. Central American countries. Moscow: Kniga, 1985. (In Rus.)
6. Astikainen, V. N. Educational policy as a tool for sustainable development on the example of Mexico. Novelty. Experiment. Traditions (N.Ex.T), no. 1, pp. 6–12, 2020. (In Rus.)
7. Dzhurinsky, A. N. Comparative pedagogy. View from Russia. M: MPSU, 2013. (In Rus.)
8. Vulfson, B. L. Comparative pedagogy: history and modern problems. M: URAO, 2003. (In Rus.)
9. Gaytán, M. P., Diaz-Bautista A. Regional economic growth in Mexico: the 21st century economy. Colima: Universidad de Colima, 2022. DOI: 10.53897/LI.2022.0007.UCOL. (In Engl.)
10. Schleicher, A. PISA 2018: Insights and Interpretations. Paris, France: OECD, 2019. (In Engl.)
11. Thomas, Muñoz R. Environmental education networks for social empowerment and global citizenship: a case of non-formal education from Mexico. Educational response, inclusion and empowerment for SDGs (Sustainable Development Goals) in emerging economies: How do education systems contribute to raise global citizens? Berlin: Springer, 2022. Pp. 191–203. DOI: 10.1007/978-3-030-98962-0\_12. (In Engl.)
12. Bozhuk, S. G., Evdokimov, K. V., Pletneva, N. A., Samorukov, V. I. Environmental marketing: a textbook. St. Petersburg : SPbGAU, 2019. (In Rus.)
13. Zintsova, M. V., Vorontsova, M. A., Zintsov, K. S. Implementation of the concept of environmental marketing. Russian Foreign Economic Bulletin, no. 8, pp. 94–104, 2019. (In Rus.)
14. Zaytseva, D. S., Krakovetskaya, I. V. Environmental marketing: trends and prospects. Bulletin of the Kemerovo State University, no. 2, pp. 55–60, 2016. (In Rus.)
15. Bagiev, G. L., Cherenkov, V. I. Marketing for sustainable development: the essence and logic of formation. Problems of the modern economy, no. 3, pp. 142–48, 2018. (In Rus.)
16. Cardinal, J. Sustainable development frictions: lifestyle migration on the coast of Jalisco, Mexico. Journal of Political Ecology, no. 1, pp. 1052–1071, 2020. DOI: <https://doi.org/10.2458/v2711.23215>. (In Engl.)

17. Sosa Tinoco M. M., Aulet Serrallonga S., Vidal Casella M. D. Community-based tourism and stakeholder's collaboration: lessons from Mexico and Spain. *Journal of environmental management and tourism*, no. 6, p. 1716, 2021. DOI: 10.14505/jjemt.v12.6(54).27. (In Engl.)
18. Miranda Zambrano G. A., Alejo López S. J. Contributions of traditional knowledge and identity to sustainability: the Wise Educators of eco-tourism, "Parque Ejidal, Totolapan", México. *El periplo sustentable*, no. 33, pp. 690–722, 2017. (In Engl.)
19. Villanueva-G R., Roubik D., Colli-Ucán W. Extinction of *Melipona beecheii* and traditional beekeeping in the Yucatán Peninsula. *Bee World*, no. 2, pp. 35–41, 2005. DOI: 10.1080/0005772X.2005.11099651. (In Engl.)
20. González-Lozada E., Castillo A., Aranda-Fragoso A., Cruz-Angón A. Knowledge exchange through an intermediary organization: a case study on the conservation of biodiversity in Mexico. *Environmental science & policy*, vol. 139, pp. 185–194, 2023. DOI: 10.1016/j.envsci.2022.11.004. (In Engl.)
21. Castillo A., Velasco-Moron A., Arroyo-Arroyo Y., Aranda-Fragoso A., Aguilar-Roman E., Perez-Escobedo M., Tapia-Hernandez K. T., Coates R., Vega-Rivera J. H. Two tropical research stations in Mexico: 50 years of contributions and challenges. *Environmental challenges*, no. 100037, p. 11, 2021. DOI: 10.1016/j.envc.2021.100037. (In Engl.)
22. Castillo, A., García-Ruvalcaba, S., Martínez, R. L. M. Environmental Education as facilitator of the use of ecological information: a case study in Mexico. *Environmental education research*, vol. 8, pp. 395–411, 2002. (In Engl.)
23. Gleason R., Kirillov P. N., Koryakina N. I., Ermakov A. S., Ermakov D. S. Whole-institution approach in education for sustainable development: theory and practice. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*, no. 4, pp. 36–43, 2020. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-36-43. (In Engl.)
24. Koryakina, N. I., Zhevlakova, M. A., Kirillov, P. N. Education for sustainable development: search for strategies, approaches, technologies / under the general editorship of S. V. Alekseev. St. Petersburg: Union of Artists, 2000. (In Rus.)
25. Ermakov, D. S. Ecological footprint – an indicator of sustainable development. *Biology at school*, no. 3, pp. 44–48, 2009. (In Rus.)
26. Zúñiga Sánchez O. El reto de las universidades públicas de México para incorporar una educación pertinente acorde con la sustentabilidad. *RIDE. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, no. 22, p. 234, 2021. DOI: 10.36260/rbr.v11i5.1822. (In Espan.)
27. Zúñiga Sánchez O., Marúm Espinosa E., Rodríguez Armenta C. E. La educación para el desarrollo sostenible en la educación superior: el efecto de las áreas del conocimiento en las concepciones del profesorado Universitario. *Archivos analíticos de políticas educativas*, no. 157, pp. 1–28, 2022. (In Espan.)
28. Murtazina, L. G., Gaisin, I. T. Model of development of continuous environmental education of students: analysis of foreign experience. *Bulletin of the Samara State Technical University*, no. 1, pp. 165–175, 2015. (In Rus.)
29. Marcos-Iga J. M., Shaw W. Current state of environmental education in Mexico: a study on practices, audiences, settings, and topics. *Applied environmental education and communication*, no. 4, pp. 219–227, 2011. (In Engl.)

#### **Information about author**

*Kirillov Pavel N.*, Candidate of Psychology, Four Seasons Resort Tamarindo (7,5 km of federal highway N200, La Huerta colony, La Manzanilla settlement, Jalisco, 48898, Mexico), pavel.kirillov77@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8339-193X>.

*Koryakina Natalia I.*, Candidate of Pedagogy, Moscow City University (4, bd. 1, 2nd Agricultural passage, 129226, Russia, Moscow), natalia.koriakina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1779-6490>.

*Ermakov Dmitry S.*, Doctor of Pedagogy, Candidate of Chemistry, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (6 Miklukho-Maklaya st., Moscow, 117198, Russia), Mendelev University of Chemical Technology; ermakov-ds@rudn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0737-0189>.

#### **Contribution of authors to the article**

Kirillov P. N. – has stated the problem, collected and interpreted empirical data.

Koryakina N. I. – has collected and interpreted empirical data.

Ermakov D. S. – has generalized the results.

#### **For citation**

Kirillov P. N., Koryakina N. I., Ermakov D. S. Local Community Initiatives in Education for Sustainable Development: Mexican Experience // *Scholarly Notes of the Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 14–21. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-14-21.

**Received: September 10 2022;**  
**approved after reviewing October 13 2022; accepted for publication October 15 2022.**

**Научная статья**

**УДК 377**

**DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-22-29**

**Экологическая грамотность для устойчивого развития**

**Екатерина Сергеевна Колина**

*Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва, Россия*  
kolinaekat@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2408-7249>

Применение экологической грамотности как одного из базовых видов грамотности личности в образовании разных стран является закономерным процессом. Внимание к этому показателю возрастает при ориентации экологического образования на идеи устойчивого развития. Устойчивое общество – это общество экологически грамотное, не разрушающее жизнеобеспечивающую его природную среду. Сопоставление представлений о структуре экологической грамотности выявляет большое разнообразие мнений в российской и западной педагогике. Статья посвящена сравнению моделей экологической грамотности, используемых за рубежом и предлагаемых в отечественном образовании. Выявлены разные подходы к выделению компонентов экологической грамотности разными авторами: психолого-педагогический и культурологический. Их сопоставление позволяет выделить как их общие черты, так и особенности. Определено, что общим для двух подходов является выделение в структуре экологической грамотности таких компонентов, как знание экологии и экологических проблем, когнитивные умения, экологически ответственное (эколого-сообразное, биосферосовместимое) поведение в окружающей среде, а также чувственно-эмоционального компонента (отношение к окружающей природной среде). В зарубежной педагогике в обязательные психолого-педагогические рамки экологической грамотности входят также социально-политические знания. В культурологическом подходе к структуре экологической грамотности, явно или имплицитно, включаются семиотический (язык, знаки, символы), аксиологический (ценностный), рефлексивно-оценочный компоненты (решение противоречий экологического сознания), а также субъектный (культуротворческий). Сделан вывод о том, что психолого-педагогический подход к выделению компонентов экологической грамотности используется в вариантах экологического образования, которые ориентированы на формирование эквайронментальной и естественнонаучной экологической грамотности, в том числе функциональной. Культурологические же критерии разрабатываются в экологическом образовании, ориентированном на получение мировоззренческих результатов и формирование экологической культуры. Делается вывод о том, что выбор педагогом – практиком той или иной модели экологической грамотности обучающихся должен соответствовать реализуемому варианту экологического образования, той цели, которая в нём ставится.

**Ключевые слова:** система общего образования, экологическое/эквайронментальное образование, цели образования, экологическая грамотность, критерии оценки экологической грамотности

**Original article**

**Environmental Literacy for Sustainable Development**

**Ekaterina S. Kolina**

*Institute for Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*  
kolinaekat@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2408-7249>

The introduction of environmental literacy as a basic type of literacy into the global education system is a natural process. Attention to this indicator is increased when positioning environmental education as a platform for education for sustainable development. A sustainable society is an environmentally literate society which does not destroy the natural environment which sustains it. Comparison of ideas about the structure (invariants, frameworks) of ecological literacy reveals a great diversity of opinions. The article is devoted to the comparison of structural models of ecological literacy used abroad and offered in domestic pedagogy for ecological/environmental education for sustainable development. Different bases (criteria) for different authors distinguish components of ecological literacy are revealed. The author has divided them into two groups: with psychological and pedagogical criteria and with predominantly cultural grounds. It is concluded that psychological and pedagogical criteria of pedagogical literacy structure development are used in the variants of ecological education, focused on the formation of literacy as its main result. Culturological criteria of this pedagogical indicator began to be developed in ecological education, the aim of which is the formation of

© Колина Е. С., 2023

ecological culture. Comparison of different approaches to the selection of criteria for structuring environmental literacy as an indicator of environmental education for sustainable development has revealed both their common features and peculiarities. It has been determined that the common criteria of highlighted groups of criteria are: knowledge of ecology and environmental problems, cognitive skills as well as environmentally responsible (eco-friendly, biosphere-compatible) behaviour in the environment. The psychological-pedagogical framework of environmental literacy also includes sensual-emotional criterion and socio-political knowledge. Cultural framework of ecological literacy includes semiotic (language, signs, symbols) and axiological (value) components, as well as a component of solving contradictions of ecological consciousness, and subjective, or cultural-creative one. The conclusion is made, that the choice by a teacher-practitioner of this or that model of measurement of ecological literacy of students should correspond to the realized variant of ecological education, the purpose which is put in it.

**Keywords:** general education system, ecological/environmental education, aims of education, ecological literacy, evaluation criteria of ecological literacy

**Введение.** Экологическое образование в XXI в., по мнению большого числа экспертов ЮНЕСКО, объективно становится платформой реализации образования для устойчивого развития во многих странах мира и в России. Одним из показателей результатов экологического образования для устойчивого развития называется экологическая грамотность. Сопоставление подходов к определению структуры этого показателя выявляет большой разброс мнений. Это делает актуальным их изучение и сопоставление.

**Цель исследования:** выявить и систематизировать подходы к определению структуры экологической грамотности как одного из педагогических показателей современного экологического образования.

**Методология и методы исследования.** Методологической основой данного исследования являются теоретические основы формирования экологической грамотности для устойчивого развития (документы ЮНЕСКО, работы Дэвида Орра, Фритьофа Капры, М. В. Аргуновой, А. С. Ермакова, Д. С. Ермакова, Е. Н. Дзятковской).

В процессе исследования использованы следующие методы: анализ литературы по формированию экологической грамотности; анализ нормативных документов по проблеме исследования; изучение и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Слово «грамотность» появилось в начале XIX в. как умение читать, писать, считать. С тех пор объём и содержание термина претерпели серьёзные изменения (дифференцировались разные виды грамотности – культурная, художественная, финансовая, цифровая и др.), но значимость его сохранилась. Согласно документам ЮНЕСКО, основная цель грамотности людей – «понимание и взаимопонимание как основа социального

мироустройства»<sup>1</sup>. Такое широкое понимание грамотности имеет непосредственное отношение и к экологическому образованию. Термин «экологическая грамотность» впервые был использован в 60-х гг. прошлого века в одном из номеров журнала «Масачусетс Аудубон», в статье, которая называлась так: «Как мы узнаем экологически грамотного гражданина?» [1]. Речь шла о минимуме знаний, которым должен владеть любой человек, чтобы грамотно вести себя в окружающей среде, не наносить ей вреда и при этом сберегать свое здоровье. Сразу отметим, что ответ на этот вопрос не найден до сих пор, но изучение подходов к ответу на него представляет не только научный, но и практический интерес как ресурс повышения качества экологического образования.

Анализ отечественных и зарубежных источников выявил большое разнообразие определений экологического образования (в странах социалистического лагеря, Российской Федерации, на постсоветском пространстве) и энвайронментального образования (весь остальной мир), разделение на которые произошло после Межправительственной конференции по образованию в области окружающей среды (Тбилиси, 1977)<sup>2</sup>. По итогам Конференции по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992) энвайронментальным образованием и позже – экологическим образованием был взят курс на идеи устойчивого развития. Происходило расширение области изучения в экологическом / энвайронментальном об-

<sup>1</sup> Environmental literacy for all / United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. 1989. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf> (дата обращения: 21.10.2022). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> UNESCO-UNEP. 1978. The Tbilisi Declaration. – Текст: электронный // UNESCO-UNEP Environmental Education. Newsletter. – No. 3. – P. 1–8. – URL: [https://kykpee.org/wp-content/uploads/2015/08/the\\_declaration\\_of\\_tbilisi.pdf](https://kykpee.org/wp-content/uploads/2015/08/the_declaration_of_tbilisi.pdf) (дата обращения: 21.10.2022).

разовании и дифференциация в нём разных направлений.

В современном отечественном образовании экологическое образование представлено широкой естественнонаучно, социально-гуманитарно, технологического областью, которая включает: 1) классическое, или естественнонаучное, экологическое образование, изучающее законы экологии, как основы для понимания объективности экологического императива во взаимодействии общества и природы; 2) экологическое образование в интересах устойчивого развития, направленное на формирование культуры биосферосоветимого образа жизни; 3) прикладное направление применения экологических знаний, умений, отношений в разных сферах жизнедеятельности человека. В каждом из названных направлений используется в качестве инструмента экологическая грамотность. И классическое, и прикладное экологическое образование ориентируются на формирование экологической культуры обучающихся, внося в него свой вклад. Системообразующим направлением формирования экологической культуры, как интегрального результата всего общего образования, выступает экологическое образование в интересах устойчивого развития – междисциплинарная область знания, аспектное, «сквозное» содержание общего образования. Наряду с экологически ответственным мировоззрением, внутренней нравственно-экологической позицией личности, экологическим мышлением, экологическая грамотность рассматривается как один из показателей экологической культуры.

Место и структуру грамотности в зарубежном энвайронментальном образовании рассмотрим на примере образования в США, наиболее глубоко разработанном теоретически и практически. В отличие от отечественного образования оно ставит целью формирование грамотности в области окружающей среды [2]. Это соответствует документу ЮНЕСКО-ЮНЕП (1989) «Энвайронментальная грамотность для всех»<sup>1</sup>. В нём энвайронментальная грамотность называется основополагающей целью экологического образования и даётся обзор многочисленных инициатив в этой области по всему миру. Сегодня Американская ассоциация экологического образования продолжает определять

<sup>1</sup> Environmental literacy / United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. – 1989. – No. 15. – P. 1–2.

экологическую грамотность как главную цель экологического образования<sup>2</sup>. Однако термин стал использоваться настолько по-разному, что стало невозможно понять, что имеет в виду человек, употребляющий его [1]. В результате дифференцировалось три вида грамотности: энвайронментальная, экологическая и экограмотность. Хотя каждая из выделенных грамотностей имеет свои приоритеты (и авторов), все они имеют общие рамки [3]. Это дало возможность зарубежным исследователям обобщить и систематизировать имеющиеся определения и подходы к ним.

Энвайронментальная грамотность – представляет собой сплав экологической и гражданской грамотности, включая владение эмпирическими методами познания окружающей среды, определения и анализа её экологических, планирования действий по их решению (энергопотребление, закупки, водопользование и т. д.) в интересах устойчивого развития местного сообщества [4; 5].

Экологическая грамотность – эколого-научная грамотность, связанная с пониманием принципов организации экосистем, сложной взаимозависимости природных, социальных систем и других систем на всех уровнях, для понимания того, как построить устойчивое человеческое общество<sup>3</sup>. Она объединяет науку экологию и теорию систем, опирается на экосистемное мышление (признание мира как единого целого) и идеи устойчивого развития [1].

Экограмотность, предложенная Д. Орром и Фритьофом Капрой – результат освоения широкого спектра гуманитарных наук, понимания принципов организации мира в его единстве, применения принципов использования его ресурсов таким образом, чтобы обеспечить их доступность в будущем, на основе духовных ценностей с целью создания устойчивых человеческих сообществ и обществ [6; 7].

Экограмотность – концепция, которая создаёт основу для комплексного подхода к решению экологических проблем. Сторонники эко-грамотности отстаивают её как новую образовательную парадигму, возникающую

<sup>2</sup> Environmental Education: Aim, Principles, and Concept. 2021. – URL: <https://www.ilearnlot.com/environmental-education-aim-principles-and-concept/55271/?ysclid=lbd9uurife925607754> (дата обращения: 22.08.2022). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Fritjof Capra. The New Facts of Life: Connecting the Dots on Food, Health, and the Environment // Public Library Quarterly. – 2008. – No. 28. – P. 242–248.

на идеях холизма, системного мышления, устойчивости и сложности.

Центр экограмотности, основанный Фритьюфом Капррой, объединил преподавателей в области устойчивого развития с литературными, экологами, художниками, журналистами, инженерами, математиками, философами. В основе преподавания – тезис: «Нам не нужно изобретать устойчивые человеческие сообщества. Мы можем учиться у сообществ, которые веками жили устойчиво. Мы также можем моделировать сообщества по образцу природных экосистем, которые представляют собой устойчивые сообщества растений, животных и микроорганизмов» [1]. По словам Д. В. Орра, всё образование надо рассматривать как экологическое образование [7]. Главной его задачей является соединение разума, сердца, рук и духа. При этом необходимость защиты экосистем в экограмотности позиционируется не только как этическая задача (то есть, не просто как убеждение, которого придерживаются защитники окружающей среды), а становится биологическим (у Н. Н. Моисеева, в отечественной педагогике – экологическим) императивом выживания во времени.

Симмонс определил повторяющиеся компоненты экологической грамотности, свойственные для каждой модели, и разработал проект структуры, показывающий, как различные модели экологической грамотности организованы вокруг семи основных компонентов. Эти семь основных компонентов послужили основой для структуры «Руководства по обучению» (NAAEE 2000/2004) и включили: аффект, экологические знания, социально-политические знания, знание экологических проблем, когнитивные навыки, экологически ответственное поведение и дополнительные детерминанты [1].

При всей важности проведённой систематизации и определения повторяющихся структур разных видов экологической грамотности, в них не вошли их особенности, которые не вписываются в психолого-педагогический подход, а носят культурологический характер (например, биологический императив, гуманитарный язык) [8].

Наряду с описанными подходами в зарубежном образовании есть и более радикальные предложения [9]. Критики предлагают реформировать все формальное образование по экологическому принципу, чтобы ставить и решать в нём мировоззренческие проблемы:

о «неправильном» управлении окружающей средой, о человеческом владычестве над природой, как инструменте контроле одними людьми над другими через овладение некоторыми частями природы [10]. Но при этом и они не уходят от вопроса: Каковы основные знания об окружающей среде, которые должны быть стандартными в образовательной программе?

Экологическая грамотность, которая рассматривается как цель в зарубежном экологическом образовании, в отечественной педагогике считается первым шагом к экологической культуре [11; 12]. Как и в зарубежной педагогике, в российском образовании используется большое количество определенных экологической грамотности, отражающих разные психолого-педагогические подходы [13]. Задача формирования экологической культуры как цели экологического образования, заставила искать пути отражения её особенностей в показателях экологического грамотности. Для этого был необходим междисциплинарный инструментальный исследования, соединяющий не только педагогические и психологические подходы, но культурологический [14]. Исследованиями было установлено, что формируемая у обучающихся базовая модель экологической культуры личности включает в себя такие инвариантные компоненты, как аксиологический (ценностный), семиотический (язык, знаки, символы), технологический. Анализ инвариантных компонентов экологической культуры личности доказал, что они могут быть представлены через знания, умения, отношения, которые могут быть отражены во всех и в каждом её педагогическом показателе. На основе конструирования педагогических показателей как системы, отражающей все инварианты экологической культуры личности, был определён и состав экологической грамотности. Он отражает, соответственно, аксиологический (1), семиотический (2), технологический (3), субъектный, или культуротворческий (4) и рефлексивно-оценочный (5) компоненты базовой модели экологической культуры личности [15].

Экологическая грамотность, с позиции культурологического подхода:

1) ценность гармонизации природы, людей, мира вещей на основе экологического императива;

2) знание опорных терминов и понятий экологии, законов экологии, места экологи-

ческой культуры в культуре общества, его устойчивом развитии;

3) умение эколого-сообразного поведения в окружающей среде на основе знания законов экологии, экологического императива;

4) личный опыт применения экологической грамотности в жизненных ситуациях (потребления, труда, отдыха, выбора профессии);

5) умение рефлексировать личный опыт решения противоречий «потребности человека – возможности окружающей среды», «поведение человека – его последствия для качества окружающей среды».

Социогуманитарный аспект экологической культуры отражён в понятии эколого-культурная грамотность, которое содержит:

1) принятие общенациональных ценностей взаимодействия человека с природой и др. как личностных жизненных смыслов; личной значимости сбережения эколого-культурного наследия народов России, русского языка;

2) умение выявлять в культурных текстах разных эпох характер отношений человека с природой, выраженный в т. ч. на языке метафор, иносказаний, символов, знаков, научных и обыденных понятий, образов русского языка, и давать ему оценку с точки зрения экологического императива;

3) умение применять эколого-культурные нормы и правила поведения в социоприродной окружающей среде; сохранять и повышать экологическое качество окружающей языковой среды (русского языка);

4) личный опыт самоопределения в эколого-культурном пространстве, умение критически оценивать состояние экологической культуры, в том числе языковой, определять задачи её развития; убеждать и показывать личный пример;

5) знание противоречий экологической культуры, исторических и литературных примеров их решений в разных ситуациях [15].

Формирование экологической и экологокультурной грамотности как основы экологической культуры личности не является результатом суммы предметных достижений учащихся (предметной экологизации). Они являются результатом общепредметной (вертикальной, сквозной, ценностно-мировоззренческой) экологизации, направленной на экологическую культуру личности. Наряду с культурологическими, результатами

экологического образования в отечественной педагогике распространение получил и психолого-педагогический подход, термин функциональной экологической грамотности, который предполагает наличие определённых экологических знаний и умений, постоянно обновляемых, позволяющих людям сохранять качество окружающей, обеспечивать экологическую безопасность и здоровье. Так, например, Е. А. Ермоленко выделяет в структуре функциональной грамотности ядро и оболочку, отражающие идеи зоны актуального и ближайшего развития Л. С. Выготского. В ядро экологической функциональной грамотности включены базовые знания в области экологии и процессов, происходящих в результате взаимодействия природы и общества (понятийно-терминологический аппарат экологии; знания об источниках загрязнений и ущерба природной среды; знание способов и методов предотвращения критических экологических ситуаций и их последствий; знание экологического права и нормирования загрязнений природной среды; знание основных международных правовых норм. В структуру «оболочки» включаются новые знания, установки, отражаются изменения в обществе и окружающей среде. В этих и многих других определениях экологическая грамотность представлена как результат достижения предметных требований к результатам образования. Приведённое определение может быть полезно для естественнонаучной ветви экологического образования [16].

В прикладных направлениях экологического образования, соответственно, делается акцент на таких составляющих экологической грамотности как знания, умения и навыки, которые позволяют участвовать в природоохранной деятельности на основе обыденных (социально-бытовых) знаний и умений в области экологии (об экологии жилища, пищи и т. д.). При большом количестве определений функциональной экологической грамотности их все объединяет психолого-педагогический, а не культурологический подход. Их связь с формированием экологической культуры остаётся эмпиричной.

**Заключение.** Отечественное экологическое образование ставит цель формирования экологической культуры личности, а направления зарубежного экологического образования ориентированы на формирование у обучающихся экологической грамотности.

Экологическое образование, как отечественное, так и зарубежное, имеет высокую полиморфность (изучение научных основ экологии, ее прикладных аспектов, мировоззренческих вопросов).

При этом показатель «экологическая грамотность» применяется в каждом из направлений экологического образования и в нашей стране и за рубежом, но в разном контексте и с разным содержанием, отражающем специфику этих направлений. Попытки определить повторяющуюся структуру экологической грамотности на основе психолого-педагогического подхода привели зарубежных исследователей к выделению семи составляющих (аффект, экологические знания, социально-политические знания, знание экологических проблем, когнитивные навыки, экологически ответственное поведение). При этом среди них не оказались инновационные элементы, отражающие мировоззренческий и гуманитарный характер экологического образования (как в варианте эко-грамотности). В российской педагогической науке был разработан культурологический подход к структуре экологической грамотности, который включил такие составляющие, как аксиоло-

гическую, семиотическую, технологическую, субъектную, или культуротворческую и рефлексивно-оценочную [15]. Отечественная разработка является примером преодоления эмпирического подхода к разработке показателей экологического образования. Она выявляет дефицит в используемых психолого-педагогических показателях аксиологического, семиотического и рефлексивно-оценочного компонентов и создает основу для конструирования системы педагогических показателей на основе инвариантных компонентов базовой модели экологической культуры личности. При выборе педагогом – практиком модели экологической грамотности для контроля результатов экологического образования следует учитывать его цель и педагогические средства её достижения.

Проведённое исследование показало, что понятие «экологическая грамотность» используется в разном контексте в России и за рубежом. Дальнейшее исследование предполагает разработку модели формирования экологической грамотности в средней школе и закрепление единого понятия экологической грамотности в рамках образования для устойчивого развития.

#### **Список литературы**

1. McBride B. B., C. A. Brewer A. R. Berkowitz, and W. T. Borrie. Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? Текст: электронный // Ecosphere. 2013. Vol. 4. URL: [https://www.fs.usda.gov/rm/pubs\\_other/rmrs\\_2013\\_mcbride\\_b001.pdf](https://www.fs.usda.gov/rm/pubs_other/rmrs_2013_mcbride_b001.pdf) (дата обращения: 21.10.2022).
2. William S. B. Concept of Environmental Education. Seminar. January 20. 2021. P. 33–36.
3. Berkowitz A. R., Ford M. E. and Brewer C. E. A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education // Environmental education or advocacy: perspectives of ecology and education in environmental education / ed. E. A. Johnson and M. J. Mappin. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. P. 227–265.
4. Melvin C. V. Makungu Environmental Literacy. Pretoria: University of South Africa, 2014. 159 p.
5. Scholz R. W., Binder C. R. Environmental literacy in science and society: from knowledge to decisions. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2011. P. 17–24.
6. Capra F. The New Facts of Life. URL: <https://www.ecoliteracy.org/article/new-facts-life> (дата обращения: 21.10.2022). Текст: электронный.
7. Facer K. Futures in education: Towards an ethical practice: paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021) UNESCO. URL: <https://en.unesco.org> (дата обращения: 21.10.2022). Текст: электронный.
8. Simmons D. Papers on the development of environmental education. Troy: North American Association for Environmental Education, 1995. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED406177> (дата обращения: 21.10.2022). Текст: электронный.
9. Yadav Sh. K., Banerjee A., Sheoran S., Raj A. Environmental education for sustainable development. Текст: электронный // Natural Resources Conservation and Advances for Sustainability. 2021. P. 415–431. URL: [https://www.researchgate.net/publication/354686916\\_Environmental\\_education\\_for\\_sustainable\\_development](https://www.researchgate.net/publication/354686916_Environmental_education_for_sustainable_development) (дата обращения: 21.10.2022).
10. Keong Ch. Y. Global Environmental Sustainability: Case Studies and Analysis of the United Nations' Journey toward Sustainable. Netherlands: Elsevier, 2020. 464 p.
11. Мамедов Н. М. Концепция устойчивого развития: глобальное видение и российская действительность. Текст: электронный // Экопозис: экогуманитарные теория и практика. 2021. Т. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-ustoychivogo-razvitiya-globalnoe-videnie-i-rossiyskaya-deystvitelnost/viewer> (дата обращения: 21.10.2022).

12. Вороненко М. В. Экологическая грамотность в контексте формирования экологической культуры младших школьников. Текст: электронный // *Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития*. 2020. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42709052> (дата обращения: 21.10.2022).
13. Аргунова М. В., Ермаков А. С., Ермаков Д. С., Соколова Л. И. От экологической грамотности населения – к грамотности Устойчивого развития // *Нижегородское образование*. 2021. № 1. С. 14–21.
14. Дзятковская Е. Н. Культурологический подход к показателям экологического образования // *Управление образованием: теория и практика*. 2022. № 8. С. 293–299.
15. Дзятковская Е. Н. К вопросу о педагогических показателях формирования экологической культуры личности // *Science and world. International scientific journal*. 2022. № 9. С. 59–62
16. Гаврилюк В. В., Сорокин Г. Г., Фарахутдинов Ш. Ф. *Функциональная неграмотность в условиях перехода к информационному обществу*: Тюмень: Тюменский гос. нефтегазовый ун-т, 2009. 244 с.

#### **Сведения об авторе**

*Колина Екатерина Сергеевна*, аспирант; Институт стратегии развития образования Российской академии образования (101000, Россия, г. Москва, ул. Жуковского, 16); [kolinaekat@gmail.com](mailto:kolinaekat@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2408-7249>.

#### **Для цитирования**

Колина Е. С. Экологическая грамотность для устойчивого развития // *Ученые записки ЗабГУ*. 2023. Т. 18, № 1. С. 22–29. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-22-29.

**Статья поступила в редакцию 05.11.2022;  
одобрена после рецензирования 16.12.2022; принята к публикации 17.12.2022.**

#### **References**

1. McBride, B. V., C. A. Brewer, A. R. Berkowitz, and W. T. Borrie. Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere. The Nature of Design: Ecology, Culture, and Human Intention*, p. 67, no. 4, 2013. (In Eng.)
2. William, S. B. Concept of Environmental Education. Seminar, January 20, pp. 33–36, 2021. (In Eng.)
3. Berkowitz, A. R., Ford, M. E. and Brewer, C. E. A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education / in: *Environmental education or advocacy: perspectives of ecology and education in environmental education*. E. A. Johnson and M. J. Mappin (Ed.). Cambridge University Press, New York, New York, USA, pp. 227–265, 2005. (In Engl.)
4. Melvin, C. V. Makungu Environmental Literacy. University of South Africa, 2014. (In Engl.)
5. Scholz, R. W., Binder C. R. Environmental literacy in science and society: from knowledge to decisions. Cambridge; New York: Cambridge University Press, pp. 17–24, 2011. (In Engl.)
6. Capra, F. The New Facts of Life”, “CEL | Fritjof Capra – the New Facts of Life. 2008: 50–56. (In Engl.)
7. Facer, K. Futures in education: Towards an ethical practice. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021) UNESCO. France, Paris, 2021. (In Engl.)
8. Simmons, D. Papers on the development of environmental education. North American Association for Environmental Education, Troy, Ohio, USA, 1995: 10–58. (In Engl.)
9. Yadav, Sh. K., Banerjee, A., Sheoran, S., Raj A. Environmental education for sustainable development. In book: *Natural Resources Conservation and Advances for Sustainability, 2021*: 415–431. (In Eng.)
10. Keong, Ch. Y. *Global Environmental Sustainability: Case Studies and Analysis of the United Nations' Journey toward Sustainable*, 2020. (In Engl.)
11. Mammadov, N. M. The concept of sustainable development: global vision and Russian reality. *Eco-opsis: ecohumanitarian theory and practice*, vol. 2, pp. 6–12, 2021. (In Rus.)
12. Voronenko, M. V. Ecological literacy in the context of the ecological culture formation of younger schoolchildren. *Fundamental and applied science: state and development trends*, 2020: 30–33. (In Rus.)
13. Argunova, M. V., Ermakov, A. S., Ermakov, D. S., Sokolova, L. I. From environmental literacy of the population to literacy of Sustainable development. *Nizhny Novgorod Education*, no. 1, pp. 14–21, 2021. (In Rus.)
14. Dzyatkovskaya, E. N. Culturological approach to environmental education indicators. *Education management: theory and practice*, no. 8, pp. 293–299, 2022. (In Rus.)
15. Dzyatkovskaya, E. N. On the question of pedagogical indicators of the formation of ecological culture of the individual. *Science and world. International Scientific Journal*, no. 9, pp. 59–62, 2022. (In Rus.)
16. Gavrilyuk, V. V., Sorokin, G. G., Farakhutdinov S. F. *Functional illiteracy in the conditions of transition to information*. Tyumen: TSOGU, 2009. (In Rus.)

***About author***

*Kolina Ekaterina S.*, postgraduate; Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (16 Zhukovsky st., Moscow, 101000, Russia); kolinaekat@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2408-7249>.

***For citation***

Kolina E. S. Environmental Literacy for Sustainable Development // Scholarly Notes of the Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 1. Pp. 22–29. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-22-29.

***Received: November 5 2022;  
approved after reviewing December 16 2022; accepted for publication December 17 2022.***

**Научная статья**

**УДК 37.013.43**

**DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-30-40**

**Экологическо-педагогическое просвещение педагогов**

***Вега Вадимовна Пустовалова***

*информационно-методический центр, г. Томск, Россия*

*vega\_2005\_11@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6984-2797>*

Задача обновления содержания экологического образования остро стоит во всем мире в связи с глобализацией кризиса ресурсов планеты и острой необходимостью пересмотра ценностно-мировоззренческих оснований отношений человека с природой. Именно экологическое образование рассматривается в качестве платформы образования для устойчивого развития, устремленного на качественные преобразования культуры взаимодействия общества и природы. Направления обновления содержания экологического четко обозначены в Юбилейном докладе Римского клуба (2017), Дорожных картах Глобальной программы действий по образованию для устойчивого развития (2014, 2021), Концепции экологического образования в системе отечественного общего образования (2022). В документах подчеркивается междисциплинарный, естественно-научный, социально-гуманитарный, технологический характер современного экологического образования для устойчивого развития, его интегрирующая функция, что означает ориентацию всего образования на идеи, ценности и смысловые установки поведения в интересах устойчивого развития. Такая глобальная задача требует серьезных перестроек содержания подготовки и повышения квалификации педагогов, причём в ограниченно короткие сроки. Проведённые нами исследования показали, что менее 2 % педагогов общего образования знают и понимают задачи экологического образования для устойчивого развития. Подготовленность кадров к реализации Концепции экологического образования оценивается нами как критическая. Статья посвящена описанию роли, направлений и способов эколого-образовательного просвещения педагогов системы общего образования посредством их сетевого взаимодействия. Обобщение накопленного в течение семи лет опыта такой работы позволило сделать следующие выводы. Серьёзными барьерами в обновлении ценностно-мировоззренческих оснований современного экологического образования выступает доминирующий в подготовке педагогических кадров предметный редукционизм при недостаточности внимания формированию у них картины мира в его единстве и общекультурной компетенции; технологическая нерешённость проблемы взаимодействия учителей-предметников по решению «сквозных» общепредметных задач; сохраняющееся конструирование содержания экологического образования «снизу вверх», с уровня учебных материалов, а не с допредметного уровня конструирования содержания образования; отсутствие координации предметных концепций в части их экологических составляющих; несогласованность программ экологического, патриотического, гражданского и духовно-нравственного воспитания в общеобразовательных организациях. Экологическое образование педагогов сохраняется на уровне 80-х гг. прошлого века, ориентируя их на природоохранную тематику и постепенно формируя у них антропоцентрические взгляды на взаимодействие человека с природой. Сделан вывод о мировоззренческих пробелах в вопросах экологического образования педагогов. Определены средства эколого-педагогического просвещения для преодоления таких пробелов в рамках сетевого партнерства педагогов. Приводятся примеры повышения доступности сложных категорий современного экологического образования для педагогов-практиков в целях формирования у них экоцентрических смысловых установок профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** образование в интересах устойчивого развития, «зелёная аксиома», транспредметное содержание экологического образования, дидактическая метафора, идеи устойчивого развития, экологический императив

Original article

Ecological and Pedagogical Education of Teachers

Vega V. Pustovalova

Information and Methodological Centre, Tomsk, Russia  
vega\_2005\_11@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6984-2797>

The task of updating the content of environmental education is acute all over the world due to the globalization of the global resource crisis and the acute need to revise the value and worldview foundations of human relations with nature. Ecological education is considered as the platform of education for sustainable development, aimed at qualitative transformation of the interaction culture between society and nature. Directions for updating the content of environmental clearly identified in the Jubilee Report of the Club of Rome (2017), Roadmaps of the Global Action Program on Education for Sustainable Development (2014, 2021), the Concept of environmental education in the system of national general education (2022). The documents emphasize interdisciplinary, natural-scientific-social-humanitarian-technological, nature of modern environmental education for sustainable development, its integrating function, which means orientation of all education to ideas, values and meanings of behavior for sustainable development. Such global task demands serious reorganization of teachers' training content and professional development, and in a limited time. Our research has shown that less than 2 % of general education teachers know and understand the goals of environmental education for sustainable development. The authors consider staff preparedness for implementation of the Environmental Education Concept to be critical. The article is devoted to description of the role, directions and ways of ecological education of general education teachers through their networking. Generalization of the seven years accumulated experience of such work has allowed to make the following conclusions. Serious barriers in updating the value and worldview foundations of contemporary environmental education are: subject reductionism, which dominates in teacher training, and insufficient attention to forming a picture of the world in its unity and general cultural competence; technological unsolved problem of interaction between subject teachers in solving "cross-curricular" subject problems; continued construction of environmental education content "from the bottom up", from the level of educational materials, rather than from the pre-subjects level; and the lack of a clear and unified approach to environmental education. Ecological education of teachers remains at the level of the 1980s, orienting them towards nature conservation and gradually forming their anthropocentric view of the interaction between man and nature. It is concluded that there are worldview gaps in the issues of environmental education of teachers. The means of ecological and pedagogical education for overcoming such gaps within the network partnership of teachers are determined. Examples of increasing accessibility of complex categories of modern environmental education for teachers-practitioners in order to form ecocentric ideas of professional activity are given.

**Keywords:** education for sustainable development, «green axiom», trans-subject content of environmental education, didactic metaphor, ideas of sustainable development, ecological imperative

«...Мы должны срочно научиться жить по-другому. Сейчас мы ведем битву за наши жизни, и это битва, в которой мы можем победить. И это битва за нашу жизнь»<sup>1</sup>

**Введение.** Проблематика освоения идей устойчивого развития, образования для устойчивого развития представляет собой спектр взаимосвязанных открытых вопросов, одна из существенных характеристик которых – трудность преодоления рамок-барьеров традиционного представления об экологическом образовании. Концепция экологического образования в системе общего образования (далее – Концепция) начинается с раздела «Значение экологического образования в современном мире», обосновывая, что экологическое образования пере-

стаёт быть классическим и ограничиваться учебником экологии и природоохранными акциями. Длительный период времени экологическая проблематика звучит в контексте экономических, социальных связей, то есть, носит социоприродный характер. Фундаментальное значение приобретает экологическое образование как платформа освоения идей устойчивого развития, основа образования в интересах устойчивого развития. И в формулировках понятия образования в интересах устойчивого развития (далее – ОУР) отмечена именно эта многомерность не только характеристик самих существующих проблем, но и, соответственно, и их путей решения<sup>2</sup>. ОУР исходит из взаимозависимости

<sup>1</sup> UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. – Текст: электронный // UNESDOC: цифровая библиотека. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514> (дата обращения: 04.10.2022).

<sup>2</sup> Концепция экологического образования в системе общего образования, одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию: протокол: [от 29 апреля 2022 г. № 2/22]. – URL: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/general\\_edu](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/general_edu) (дата обращения: 04.10.2022). – Текст: электронный.

экологических, экономических и социальных процессов в глобальном мире. Эта особая взаимообусловленность, взаимозависимость многомерных экологических, экономических, социальных связей является одним из оснований новизны экологического образования, которое, как отмечено в Концепции экологического образования (ЭО), «становится платформой образования в интересах устойчивого развития – генеральной гуманитарной стратегии человечества в XXI веке». Смыслообразующую, аксиологическую направленность экологическому образованию придает уточняющая его характеристика – «в интересах устойчивого развития». Многомерность экономических-социальных-экологических связей рассматривается в их проявлении на **глобальном, локальном и личном уровнях**. Каждая рассматриваемая глобальная проблема имеет местное значение, переводится на «местное прочтение», имеет свои особенности не только в характеристиках проблемы, но и в поиске и определении путей их решений. Чтобы решить проблемы, необходимо выявить их значение «лично-для-меня», сформировать у обучающегося средосберегающие основы его (и не только) деятельности в любой сфере. Именно экологическое образование в интересах устойчивого развития имеет тот ценностно-мировоззренческий вектор, который позволит будущему выпускнику жить в мире быстрого обновления, мире глобальных проблем, имеющих местное, локальное прочтение (значение). Это проблемы кризиса потребления, культура меры изменения окружающего мира, границы дозволенного природой изменения окружающего мира, сохранение природного и культурного разнообразия, отсутствие культуры нового технологического прогресса. Этот новый путь экологизации существующего образования является предметом особого внимания в наших исследованиях, осуществляемых в рамках деятельности межрегионального сетевого партнерства «Учимся жить устойчиво в глобальном мире: Экология. Здоровье. Безопасность». Новизну экологического образования формирует не сетевое сообщество как иницирующая группа, а сама существующая объективная реальность экологически опасного (несредосберегающего, биосферонесовместимого) поведения человека.

Следующая характеристика проблемы, обозначенная в Концепции – низкая осве-

домленность большинства педагогических работников о задачах современного экологического образования, его связи со стратегическими задачами социально-экономического и научно-технического развития нашей страны<sup>1</sup>. Способствуют формированию нового понимания значения экологического образования ресурсы сетевого добровольческого партнерства «Учимся жить устойчиво», задачи которого – просвещение в сфере устойчивого развития, образования для устойчивого развития. Но пока работа волонтеров похожа на борьбу с ветряными мельницами. Такие художественные образы, «закрепленные» в нашем сознании, позволяют говорить просто о сложном.

Сетевое партнерство в своих исследованиях исходит из того, что пути решения глобальных проблем определяются тем, какими принципами жизнедеятельности руководствуется человек.

Мы в поиске ответов на вопросы: как преодолеть отсутствие ценностно-мировоззренческой целостности содержания экологического образования, чтобы содержание образования не рождало нравственные и когнитивные диссонансы и картина мира у обучающегося не оставалась фрагментарной, а представления о границах дозволенного конкретизировались материалами учебных предметов не оставались умозрительными, оторванными от действительности?

Отдельный раздел Концепции посвящён проблемам развития современного экологического образования, вслед за ней отметим ключевые проблемы:

– отказ от локального, изолированного изучения экологической проблемы в пользу её изучения в контексте взаимообусловленности, взаимозависимости (отношений, корреляций, причинно-следственных связей) многомерных экологических, экономических, социальных связей на глобальном, местном и личном уровнях её значимости;

– сшивка имеющегося учебного материала под призмой «зелёных аксиом» как педагогически адаптированной метафорической, многослойной формы экологического императива (границ дозволенного природой) для достижения ценностно-мировоззренческой

<sup>1</sup> Концепция экологического образования в системе общего образования, одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 29 апреля 2022 г. № 2/22 и размещена по ссылке: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/general\\_edu](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/general_edu) (дата обращения: 04.10.2022).

целостности содержания экологического образования;

– преодоление приоритета знаниевого ориентира в образовании в пользу комплексности когнитивного, социально-эмоционального и практического компонентов содержания образования с целью формирования культуры устойчивого развития.

**Цель исследования** – представить педагогические возможности «зелёной аксиомы» как педагогически адаптированной метафорической формы предъявления экологического императива.

**Методология и методы исследования.** Использованный методологический аппарат исследования представлен интегрирующими, дополняющими друг друга содержательными аспектами:

1. Когнитивный подход к метафоре как форме, приёму мышления:

– труды Э. В. Будаева, А. П. Чудинова, Н. Д. Артюнова, С. А. Хахалова [1–5]. Когнитивная метафора как способ познания мира, его понимания, возможностей переноса, метафорических проекций, где метафора как «основная (или одна из основных) ментальных операций, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира» [1, с. 7];

– исследования В. П. Зинченко, которые позволяют функционально использовать метафору<sup>1</sup>;

– связь метафоры и мышления, а значит, метафоричность мысли Z. Kövecses (2010), теория концептуальной метафоры и метафоричность человеческого мышления (Дж. Лакофф, М. Джонсон) [6–7];

2. Дидактическая метафора как прием, метод, позволяющая обеспечить доступность обучающимся изучаемого материала в ходе образовательного процесса:

– потенциал дидактической метафоры как методики для повышения эффективности образовательного процесса в трудах М. А. Ахметов, Э. А. Мусенова, А. Ф. Закирова, Д. Трунов, А. А. Плигин, В. Е. Пугач и др. [8–12];

3. Педагогическая метафора как концептуализация педагогического знания, использование метафор для существенных характеристик роли обучающегося, обучающего и всего образовательного процесса:

<sup>1</sup> Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.

– в публикации А. Сфарда представленные условия осмысления ценности образования. По его мнению, обучение – это ценность потребления информации и приобретения, активного соучастия [13];

– в работах J. R. B. Halbesleben, J. A. H. Becker, M. R. Buckley, M. A. Gross, R. Hogler, C. McGuinness используются метафоры: студент – пассивный потребитель или сотрудник и помощник, то есть раскрывающая роль студента в обучении и его степень заинтересованности, включённости через самообучение и/или взаимообучение [14];

– труды М. Кларина, где метафора, представляющая обучение как технологию (конвейер на производстве), имеющую чёткую алгоритмизацию, этапность в порядке действий и обозначенный результат [15; 16];

4) Дидактическая метафора как возможность смысловой сшивки учебного материала, формирование единой целостной картины мира под призмой идеи устойчивого развития:

– работы Е. Н. Дзятковской, обосновывающие экологизацию содержания образования за счёт метафоризации, необходимость освоения педагогами культуры языка устойчивого развития [17];

– труды Н. М. Мамедова, известного исследователя экологической культуры, отмечающего особое значение экологических архетипов [18].

**Обзор литературы.** Мы занимаемся методическими разработками использования «зелёных аксиом» в интересах образования для устойчивого развития.

В трудах В. И. Вернадского, Н. Н. Моисеева, В. А. Коптюга объективно существует и действует экологический императив – экологические табу, границы, которые нам диктует природа. Важно научиться выстраивать нашу жизнь, исходя из этой системы координат, средосберегающему поведению [19–21].

Благодаря таким основаниям, в исследованиях (в рамках когнитивного подхода) метафора рассматривается не как языковое явление, а как одна из форм, способов, приёмов мышления, один из механизмов познания и понимания мира (Н. Д. Артюнова, А. П. Чудинов, С. А. Хахалова и др.) [1–5]. Она является отражением внеязыковой действительности, как «тележка» для переноса смыслов из мира взрослых в мир детства, из

одной научной области в другую, из науки – в практику (Н. П. Зинченко)<sup>1</sup>.

Методологическое и практическое исследование проводятся в рамках деятельности межрегионального сетевого партнёрства по образованию в интересах устойчивого развития «Учимся жить устойчиво в глобальном мире: Экология. Здоровье. Безопасность» (программа УНИТВИН/ЮНЕСКО), организатором и научным куратором исследований является партнёрство (сетевая кафедра) «Экологическое образование для устойчивого развития в глобальном мире», функционирующее в рамках деятельности кафедры ЮНЕСКО по изучению глобальных проблем и возникающих социальных и этических вызовов для больших городов и их населения на факультете глобальных процессов МГУ им. М. В. Ломоносова.

**Результаты исследования.** Благодаря нашему партнёрству абробирован новый педагогический инструмент для ценностно-мировоззренческой сшивки учебного материала – «зелёные аксиомы». Это яркие, понятные людям любого возраста метафоры – смысловые установки, которые помогают увидеть «заповеди», «подсказки» природы в учебных материалах разных учебных предметов, проектной и исследовательской деятельности – и принять решение, верное с точки зрения природы, как соблюсти меру изменения окружающей среды, учесть дефицитные ресурсы, сохранить культурное и природное разнообразие и др. «Зелёная аксиома» – это дидактическая метафора.

Идеи устойчивого развития можно обобщённо представить в виде ключевых слов, культурных концептов, таких как: «мир», «наследие», «ответственность», «разнообразие – многообразие», «охрана», «управление», «гражданственность» и др. Представить взрослым и детям эти культурные концепты можно как в научных формулировках (развернутых-кратких), так и в педагогически адаптированном виде, то есть с помощью метафорических смысловых образов в виде «зелёных аксиом» (сказок, мультфильмов, пословиц, поговорок, фрагментов художественных произведений, инфографики и др.). Возможность педагогической адаптации сложных идей устойчивого развития имеет только контурные, недетализирован-

ные обозначения. Экологизация происходит через метафоризацию (иносказательность, символичность, многослойность (сказочных, мультфильмных) образов, также она предполагает доступность и достоверность ценностного отношения, ценностных смыслов для обучающихся, то есть доверие-априори). Их кодировка в мультфильме не требует расшифровки, она предельно понятна с детства, это архетипически значимые образы (универсальный символ, коллективное бессознательное – К. Г. Юнг). Многослойность этих символических образов позволяет учителю, с позиции современных реалий, «наращивать» индивидуальную концептосферу ученика, наполнять «зеркало сознания» (В. П. Зинченко), работать в деликатной сфере личностных значений и смыслов. Возникает и открытый вопрос, на который не отвечает наше исследование – каковы «коды»-входы гаджет-детей? Формируется культура устойчивого развития на учебном занятии при условии органичного соединения (интегрирующем) учебного материала и ценностно-мировоззренческой призмы «зелёной аксиомы», по сути, экологической линзы, помогающей понять границы дозволенного не человеком – искусственно изобретённые, а природой. И здесь разрываются (непонятные многим) и расширяются (неизбежно) предмет и объект экологического образования: от экологической глобальной проблемы, требующей решение, и её местными характеристиками. Эта трансформация экологического образования, преобразование его в платформу освоения идей устойчивого развития, которая сопряжена с гуманизацией современного образования, когда духовно-нравственное, гражданское, патриотическое, экологическое, трудовое и другие направления воспитания становятся единым образовательным пространством. Сложность исследований партнёрства состоит не в том, как «зелёную аксиому» включить в учебные занятия и формировать новый зелёный уклад жизни школы (детского сада, учреждения дополнительного образования), а в том, как создать единое образовательное пространство и образовательно-воспитательную среду, в которых определяющим будет общекультурный вектор образования – освоение идей устойчивого развития, экологического императива (границ дозволенного природой – Н. Н. Моисеев).

**Обсуждение результатов исследования.** Отказ от целостности воспитательной

<sup>1</sup> Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.

компоненты, разрозненность по направлениям и по модулям – частям программы воспитания изначально исключает такой желаемый результат (например, как в семье – если требует мама, то поддерживает папа). Для решения этих задач в нашем партнерстве появились активы в городах Екатеринбург, Салаир Кемеровской области, Щелково Московской области, Когалым, Ханты-Мансийск ХМАО, рабочем посёлке Чунский, Братск Иркутской области и др. Однако процесс идёт медленно, поскольку интегрирующая роль экологического образования (экологизации всего общего образования) для патриотической, духовно-нравственной, гражданской, трудовой и других направленностей целевых ориентиров воспитания воспринимается в негативном ключе.

Потенциал «зелёных аксиом» позволяет создать условия в образовательном процессе, научить думать в мире неопределённостей, исходя из ценностно-мировоззренческих установок; помогает разобраться в том, как управлять, в первую очередь, собой в ситуации неочевидных и слабо прогнозируемых последствий собственных (и не только) действий; присвоить границы будущих и настоящих действий как лично значимую необходимость; познать меру потребления.

Какие педагогически адаптированные формы «зелёной аксиомы» используются в исследованиях? Для определения форм предъявления идей устойчивого развития принципиально важно понимать, какую из них возможно воплотить (краткая научная формулировка идеи), какой культурный концепт как ключевое слово в её основе к пониманию и присвоению какого экологического императива (границ дозволенного природой) мы будем приближать обучающихся? Эти вопросы как педагогическая лестница, «ступенька за ступенькой», требующая перевода ответов на эти вопросы на язык практики. Мы понимаем условность такой «выжимки» педагогической лестницы, но наши исследования показывают, что именно такая закреплённость (а даже и последовательность) помогает педагогам использовать «зелёные аксиомы» на практике. Мы ограничились такими идеями устойчивого развития, как необходимость сохранения природного и культурного разнообразия – как базовое условие выживания человечества и его устойчивого развития; общая среда, общая судьба и общая ответственность; мера изменения окружающей

среды и учёта дефицитных ресурсов; принципиальная возможность гармонии природы и общества на основе знания экологического императива и готовности учиться мудрости у природы. Это сжатые научные формулировки звучат как обобщённые лозунги-девизы, даже если их расшифровать, мало пригодны для использования в образовательном процессе. Годы мы подбирали наиболее эффективные педагогически адаптированные формы предъявления идей устойчивого развития, сообразные возрасту, этнокультурному компоненту, содержанию общего образования. Приведём несколько примеров поиска: 1) мера потребления – «Сказка о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина, мультфильм «Жадный богач», 1984 г., русская народная сказка «Глиняный парень»; 2) мера изменения окружающей среды и учёта дефицитных ресурсов – мультфильмы «Сказка старого дуба», 1949 г.; 3) принципиальная возможность гармонии природы и общества на основе знания экологического императива и готовности учиться мудрости у природы – мультфильм «Как дед великое равновесие нарушил», 1976 г. Использован фразеологизм «в одной лодке» для понимания общей среды, общей судьбы, общей ответственности.

Возникает вопрос об уровне метафоричности подбираемых педагогически адаптированных форм предъявления идей устойчивого развития. Потенциальными являются те образы, уровень метафоричности которых можно оценить как «ближе к нулю». Это прямые, фактические образы, маяк или балансирующий на плаву корабль, такие, которые обладают богатым ассоциативными, эмоционально-ценностными возможностями для интерпретации и работы с содержанием (ЭГО-ЭКО) противоречий относительно глобальных проблем.

Этот перечень предъявления идей устойчивого развития «зелёных аксиом» открыт и может быть изменён при включении этнокультурных традиций региона (Екатеринбург: тофалары; Кемерово: алеуты, телеуты; Томск: селькупы; ХМАО: ханты и манси и т. д.).

Иногда символический образ педагогически адаптированной формы не нуждается в дополнительных художественных средствах выразительности, например, золотая рыбка из сказки А. С. Пушкина, а порой он требует дополнений в виде пословиц, поговорок, фрагментов художественных произведений, инфографики, картин, фотографий и другое

для выстраивания общекультурного вектора диалога с обучающимися. Интегрирующую роль для всех этих форм предъявления идей устойчивого развития играет ключевое слово – культурный концепт (мера, границы, разнообразие, баланс, равновесие), который обслуживают дидактические метафоры «зелёные аксиомы». Это возможность выйти на понимание учеником необходимости руководствоваться в жизни во всех сферах деятельности человека мерой изменения окружающей среды и учёта дефицитных ресурсов.

Перечисленные сказки и мультфильмы всем известны и зачастую используются в образовательном процессе (как экологические линзы, фокусирующие внимание на идеях устойчивого развития; как ориентир на экологический императив в ходе изучения учебного материала разных (да и одного) предмета, их мало использовали и недостаточно исследовали их воспитательный потенциал). Важно научиться смотреть на содержание параграфа сквозь экологические очки, линзы, чтобы детализировать и опредмечивать идею устойчивого развития, понимать её через прошлый исторический опыт, через законы физики, язык математики и т. д., и соединять, сшивать всё в единую картину мира. Именно образ экологических очков, линз помогает понять учителю аспектный, концептуальный характер современного образования в интересах устойчивого развития.

Е. Н. Дзятковская рассматривает авторскую метафору «зелёную аксиому» как возможность конструирования транспредметного содержания экологического образования в интересах устойчивого развития (2013). «Зелёная аксиома» – авторская метафора, научно-практический символический образ, отражающий исследования научной школы А. Н. Захлебного, Е. Н. Дзятковской.

Вслед за А. Ф. Закировой отметим, что «зелёная аксиома» как авторская метафора упорядочивает представление об ОУР за счёт концептуализации педагогических знаний относится к научному исследованию в педагогике. Это «возможность смыслового расширения педагогического знания за счёт метафоризации» [9, с. 18]. В. П. Зинченко относительно особой значимости ассоциативных проекций, метафорического мышления в учёном мире писал: «...в истории науки сохраняются имена учёных, совершивших первый шаг на пути теоретического мышле-

ния, породивших смыслообраз, первую продуктивную абстракцию, идею, образ, метафору той или иной сущности, и оставивших работу восхождения другим поколениям ученых»<sup>1</sup>. Именно такой научно-педагогический код представляет «зелёная аксиома». Она не приравнивается к символическому образу из сказок и другому, не должна трактоваться упрощённо.

Если определять её полно, то «зелёная аксиома» – это педагогически адаптированная форма предъявления идей устойчивого развития, способствующая освоению и присвоению экологического императива, основная функция которой – «смысловая сшивка» содержания разных учебных предметов в интересах устойчивого развития. Или «зелёная аксиома» – это инструмент «выявления в разных учебных предметах значений устойчивого развития и формулировку принципов действий для устойчивого развития – нравственных императивов» [17, с. 275–276].

«Зелёная аксиома» (автор Е. Н. Дзятковская, 2013) – результат аксиоматизации ключевого понятия устойчивого развития – экологического императива. Ключевым в определении «зелёной аксиомы» является словосочетание «экологический императив», которое Никита Николаевич Моисеев рассматривает с позиции Концепции глобального эволюционизма как одну из основ нового миропонимания. «Зелёная аксиома» может откликаться на идею экологизации и гуманизации образования Системы «Учитель», составную часть Концепции глобального эволюционизма Никиты Николаевича Моисеева [20]. «Зелёные аксиомы» обеспечивают возможность формирования ценностно-мировоззренческих отношений и установок на экологически ответственную деятельность в окружающей среде. Они позволяют в имеющейся учебной информации расставить акценты на идеях устойчивого развития. «Зелёные аксиомы» способствуют установлению связи значений устойчивого развития в содержании образования с позиций экологического и нравственных императивов, необходимых для экологически ориентированной деятельности человека в Новом информационном, планетарном, как называл его Н. Н. Моисеев, обществе [20].

<sup>1</sup> Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – С. 182.

Результатами работы с «зелёной аксиомой» являются лично значимые нравственные императивы как осознанные принципы поведения в окружающей среде:

- «...Оглядываться на свой экологический след, учиться «зелёному» потреблению»;
- «...Считаться с тем, что есть граница дозволенного природой»;
- «...считать и экономить ресурсы»;
- «...Выжить на планете – это сохранить её природное и культурное разнообразие»;
- «...Не раскачивать лодку конфликтами, уважать культурное разнообразие»;
- «...Не делать резких движений в условиях неустойчивого мира, действовать предосторожно»;
- «...Не навреди» и другие.

Задача практиков заключалась в выборе педагогически адаптированной формы предъявления идеи устойчивого развития «зелёной аксиомы», определении необходимой и достаточной степени (уровня) метафоричности и разработке сценария фрагмента занятий на основе ценностно-мировоззренческой призмы «зелёной аксиомы» (мультфильма, сказки и др.) с ориентиром на такой обобщённый результат, как культура устойчивого развития, включающая в себя приоритетное формирование компетенций системного мышления и прогностической компетенции<sup>1</sup>.

Как нашими волонтерами подбирались «зелёные аксиомы»? Обратим внимание на несколько условий, которые должны быть выполнены в решении задачи выбора «зелёной аксиомы»:

1. Педагогически адаптированы согласно возрасту обучающихся.

2. Многослойность для интерпретации, имеет потенциал для рефлексивного, личностного компонента. Многослойность связей – это возможность за счёт работы с «зелёной аксиомой» выявлять причинно-следственные связи, взаимозависимости экологии-экономики-социума; возможность показать отношения прошлого-настоящего-будущего; глобального-, регионального-, локального-, личностного и другие, что является основанием для нового экологического мышления, то есть понимание связей, взаимозависимо-

стей как обусловленность выбора, поступков, действий, деятельности выпускника в любой сфере его жизнедеятельности.

3. Поясняющий потенциал «зелёной аксиомы», интерпретационные возможности «зелёной аксиомы», возможность педагогической адаптации идей устойчивого развития, перевода на язык ребёнка (сообразно возрасту, особенностям детей, этнокультурному компоненту). «Размытость» границ интерпретации «зелёной аксиомы» как метафоры, имеется ресурс неочевидной информации. Поэтому «Зелёная аксиома» имеет потенциал для поиска возможностей интерпретации метафоры через учебный материал разных предметов и опыт вне школы.

Метафора (за счёт скрытых, неочевидных, но подразумеваемых смыслов, требующих интерпретации) позволяет увидеть новое в знакомом. Потенциальность «зелёной аксиомы» с точки зрения глубин аналогии, ассоциаций имеет значение не только для изучения имеющегося содержания учебного материала, но и для формирования принципиально новых знаний. Эта возможность аналогий, ассоциаций может быть использована не только для адаптации идей устойчивого развития к содержанию предметного обучения, возрастным психологическим особенностям, но в целом, для смыслопорождающей направленности образовательного процесса. Согласно Е. Н. Дзятковской, «зелёная аксиома» предназначена для «выявления в разных учебных предметах значений устойчивого развития и формулировки принципов действий для устойчивого развития – нравственных императивов». То есть, «зелёная аксиома» позволяет осуществить метафоризацию учебного текста, переносить смыслы из мира взрослых в мир детства, из одной научной области в другую, из науки – в практику. Мы говорим о метафоризации учебного текста как способе повышения его понимания, адаптации идей устойчивого развития.

Оживают «зелёные аксиомы» при «встрече» с учебным материалом, когда «экологические очки» позволяют рассматривать содержание параграфа под ценностной призмой «зелёной аксиомы».

**Заключение.** Ценностная призма «зелёная аксиома» позволяет обеспечить преодолеть эклектику содержания разных учебных предметов и внеурочной деятельности, ориентировать образовательный процесс на

<sup>1</sup> Пустовалова В. В. Метафора в педагогике: монография. – М.: Образование и экология, 2016. – 264 с.; Пустовалова В. В. Инфографика как дидактическая единица содержания образования, или Просто о сложном: монография. – М.: Перо, 2017. – 172 с.

комплексный результат, культуру устойчивого развития. Трудные для понимания научные формулировки переводятся на язык практики, это необходимый путь каждого волонтера. Имеются в виду «мосты» между экологическими знаниями и деятельностью человека (не ограничиваясь только природоохранной); от информации к мировоззрению и экологически ориентированному поведению человека<sup>1</sup>, биосферосовместимой деятельностью человека [17]. Речь идёт об аксиологизации знаний, придании им ценностного характера (ценностных смыслов, ценностных отношений) с позиций экологической этики и эстетики: ценности всех форм жизни на Земле; гармонизации общества и природы; сохранения природного и культурного наследия и др. Работа с «зелёными аксиомами» требует осмысления педагогических возможностей ме-

тафоры, которую специалисты рассматривают как средство мышления, механизм познания мира и относят её к области психологии, когнитивной лингвистики, педагогики. Это направление работы носит опережающий характер. В системе общего образования ещё не сформировались чёткие представления о показателях и критериях культуры устойчивого развития, а общекультурные векторы образования в интересах устойчивого развития ещё не определились. Однако официальное принятие отечественной Концепции экологического образования, ориентирующей на формирование современной экологической культуры – для устойчивого развития, – вселяет надежду на развитие дидактики и методики экологического образования как интегрирующей, мировоззренческой платформы общего образования.

#### Список литературы

1. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Когнитивная теория метафоры: новые горизонты // Известия Уральского федерального университета. 2013. № 1. С. 6–13.
2. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования. Текст: электронный // Политическая лингвистика. 2007. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-v-pedagogicheskom-diskurse-sovremennye-zarubezhnye-issledovaniya> (дата обращения: 21.10.2022).
3. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. 238 с.
4. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
5. Хахалова С. А. Метафора как педагогический инструмент. Текст: электронный // Вестник БГУ. 2014. № 1–2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metafora-kak-pedagogicheskiy-instrument> (дата обращения: 04.10.2022).
6. Kövecses Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2002. 287 p.
7. Lakoff G. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: Chicago University Publ., 1987. 614 p.
8. Мусенова Э. А. Развитие представлений о строении вещества при изучении химии в старшей школе. Ульяновск: УИПКПРО, 2007. 63 с.
9. Закирова А. Ф. Когнитивные метафоры как средство концептуализации педагогического знания. Текст: электронный // Вестник ТюмГУ. 2014. № 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-metafora-kak-sredstvo-kontseptualizatsii-pedagogicheskogo-znaniya> (дата обращения: 04.10.2022).
10. Трунов Д. Использование метафор в психотерапевтической работе. URL: [http://lacan.narod.ru/ind\\_met/Default\\_5.htm](http://lacan.narod.ru/ind_met/Default_5.htm) (дата обращения: 04.10.2022). Текст: электронный.
11. Плигин А. А. Метафора как способ пояснения важного учебного содержания и передачи познавательной стратегии // Развитие познавательных стратегий школьников: теоретические основы и практика. М: Южное окр. управ. департамента обр. г. Москвы, 2005. С. 49–65.
12. Пугач В. Е. Метафора как категория дидактики. URL: <http://kafmanedu.ru> (дата обращения: 04.10.2022). Текст: электронный.
13. Sfarid A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one // *Educational Researcher*. 1998. Vol. 27. P. 4–13.
14. Halbesleben J. R. B., Becker J. A. H., Buckley M. R. Considering the labor contributions of students: An alternative to the student-as-customer metaphor // *Journal of Education for Business*. 2003. Vol. 78. P. 255–257.
15. Кларин М. В. *Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта*. М.: Наука, 1997. 223 с.

<sup>1</sup> Пустовалова В. В. Метафора в педагогике: монография. – М.: Образование и экология, 2016. – 264 с.; Пустовалова В. В. Инфографика как дидактическая единица содержания образования, или Просто о сложном: монография. – М.: Перо, 2017. – 172 с.

16. Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. 1998. № 1. С. 34–39.
17. Дзятковская Е. Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зелёные аксиомы». Трансдисциплинарность: монография. М.: Образование и экология, 2015. 328 с.
18. Мамедов Н. М. Контекст экологического образования // Непрерывное образование. 2012. № 2. С. 13–19.
19. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление. М.: Наука, 1991. 270 с.
20. Моисеев Н. Н. Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001. 200 с.
21. Коптюг В. А. : путь в никуда или в будущее? Текст: электронный // Наука из первых рук. 2006. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/v-a-koptyug-put-v-nikuda-ili-v-budushee> (дата обращения: 04.10.2022).

#### **Сведения об авторе**

*Пустовалова Вера Вадимовна*, кандидат педагогических наук; Информационно-методический центр г. Томска (634041, г. Томск, ул. Киевская, 89); [vega\\_2005\\_11@mail.ru](mailto:vega_2005_11@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6984-2797>.

#### **Для цитирования**

Пустовалова В. В. Экологическо-педагогическое просвещение педагогов // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 30–40. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-30-40.

**Статья поступила в редакцию 06.11.2022;  
одобрена после рецензирования 16.12.2022; принята к публикации 18.12.2022.**

#### **References**

1. Budaev, E. V., Chudinov, A. P. Cognitive Theory of Metaphor: New horizons. Proceedings of the Ural Federal University, no. 1, pp. 6–13, 2013. (In Rus.)
2. Budaev, E. V. Chudinov, A. P. Metaphor in pedagogical Discourse: modern foreign studies. Political linguistics, vol. 1, pp. 69–75, 2007. (in Rus.)
3. Chudinov, A. P. Russia in a metaphorical mirror: a cognitive study of political metaphor (1991–2000). Yekaterinburg, 2001. (In Rus.)
4. Arutyunova, N. D. Language and the human world. Moscow, 1999. (In Rus.)
5. Khakhalova, S. A. Metaphor as a pedagogical tool. Bulletin of the BSU, no. 1–2, 2014. Web. 11.02.2022. <http://cyberleninka.ru/article/n/metafora-kak-pedagogicheskiy-instrument> (In Rus.)
6. Kovecses, Z. Metaphor: a practical introduction. Oxford University Press, 2002. (In Eng.)
7. Lakoff, G. Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. Chicago. L., 1987. (In Engl.)
8. Musenova, E. A. Development of ideas about the structure of matter in the study of chemistry in high school. Ulyanovsk: UATREWI, 2007. (In Rus.)
9. Zakirova, A. F. Cognitive metaphors as a means of conceptualizing pedagogical knowledge. Bulletin of the TyuMSU, no. 9, 2014. Web. 04.10.2022. <http://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-metafor-y-kak-sredstvo-kontseptualizatsii-pedagogicheskogo-znaniya> (In Rus.)
10. Trunov, D. The use of metaphors in psychotherapeutic work. Moscow, 1997. Web. 04.10.2022. [http://lacan.narod.ru/ind\\_met/Default\\_5.htm](http://lacan.narod.ru/ind_met/Default_5.htm) (In Rus.)
11. Pligin, A. A. Metaphor as a way of explaining important educational content and transmitting cognitive strategy. Development of cognitive strategies of schoolchildren: theoretical foundations and practice. M: South. Depart. of education, 2005. (In Rus.)
12. Pugach, V. E. Metaphor as a category of didactics. Web. 03.03.2022. <http://kafmanedu.ru> (In Rus.)
13. Sfard, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher, no. 27, 1998. (In Eng.)
14. Halbesleben, J. R. B., Becker, J. A. H., Buckley, M. R. Considering the labor contributions of students: An alternative to the student-as-customer metaphor. Journal of Education for Business, no. 78, 2003. (In Eng.)
15. Klarin, M. V. Innovations in teaching: metaphors and models: Analysis of foreign experience. M: Nauka, 1997. (In Rus.)
16. Klarin, M. V. Metaphors and value orientations of pedagogical consciousness. Pedagogics, no. 1, pp. 34–39, 1998. (In Rus.)
17. Dzyatkovskaya, E. N. Education for sustainable development at school. Cultural concepts. “Green axioms”. Transdisciplinarity. Monograph. M: Education and Ecology, 2015. (In Rus.)

18. Mamedov, N. M. The context of environmental education. Lifelong education, no. 2, pp. 13–19, 2012. (In Rus.)
19. Vernadsky, V. I. Scientific thought as a planetary phenomenon. M: Nauka, 1991. (In Rus.)
20. Moiseev, N. N. Universe. Information. Society. M: Sustainable world, 2001. (In Rus.)
21. Koptyug, V. A.: The way to nowhere or to the future? Nauka iz pervyh ruk, no. 4, 2006. Web. 04.10.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/v-a-koptyug-put-v-nikuda-ili-v-budushee> (In Rus.)

**About author**

*Pustovalova Vega V.*, Candidate of Pedagogy; Information and Methodological Center of Tomsk (89 Kyiv st., Tomsk, 634041, Russia); [vega\\_2005\\_11@mail.ru](mailto:vega_2005_11@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6984-2797>.

**For citation**

Pustovalova V. V. Ecological and Pedagogical Education of Teachers // Scholarly Notes of the Transbaikalian State University. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 30–40. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-30-40.

**Received: November 6 2022;  
approved after reviewing December 16 2022; accepted for publication December 18 2022.**

**Научная статья**

**УДК: 37.033**

**DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-41-50**

**Образование для устойчивого развития: нравственно-экологический выбор**

**Мария Сергеевна Сабрекова**

*Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, г. Глазов, Россия  
sabrekovam@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1081-3454>*

Актуальность статьи обусловлена необходимостью рассмотрения вопроса формирования у учащихся эколого-ориентированной нравственной позиции в оценке поведения человека в окружающей среде. В статье указываются объективные препятствия в формировании у учащихся обозначенного умения в связи с соседствующими в содержании современного образования и взаимно исключаящими друг друга антропо- и эгоцентрическими установками экологического сознания, неотрефлексированными авторами учебников и педагогами. Это определило цель статьи, которая заключается в актуализации проблемы формирования у обучающихся осознанной нравственно-экологической позиции в оценке поведения человека в окружающей среде и выявлении особенностей её формирования средствами архетипически значимых культурных концептов. Ставится гипотеза и обосновывается необходимость формирования у подрастающего поколения умения давать эколого-ориентированную нравственную оценку поведения человека с точки зрения его влияния на экологическое качество общей для всех окружающей среды, осознанного нравственно-экологического выбора в ситуациях, содержащих антропо- или эгоцентрический контекст, на основе общенациональных ценностей, с опорой на этнокультурные архетипические культурные концепты. Основными методами исследования выступили теоретические методы, направленные на создание теоретических обобщений, позволяющих раскрыть сущность эколого-ориентированного нравственного выбора и оценки, а также ведущие положения культурологического и лингвокультурологического подходов. Умение нравственно-экологического выбора и его обоснования не только с точки зрения правовых норм, но и с позиции экологического императива рассмотрено как одно из центральных в образовании для устойчивого развития. Предполагается, что учёт выводов, полученных в результате исследования, позволит педагогам пересмотреть вопрос о содержании учебных материалов с точки зрения содержащихся в них культурных образцов поведения в окружающей среде, исходя из задач современного образования по формированию экологической культуры молодёжи.

**Ключевые слова:** образование для устойчивого развития, экологическое образование, нравственно-экологический выбор, экологический императив, эко- и антропоцентризм

**Original article**

**Education for Sustainable Development: Moral and Environmental Choice**

**Maria S. Sabrekova**

*Glazovsky State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Glazov, Russia  
sabrekovam@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1081-3454>*

The relevance of the article is due to the need to consider the issue of an environmentally-oriented moral position formation in students in assessing human behavior in the environment. The article points out the objective obstacles in the formation of the indicated skills in students in connection with the anthropo- and ecocentric attitudes of ecological consciousness that are adjacent in the content of modern education and mutually exclusive to each other, unreflected textbook authors and teachers. This has determined the purpose of the article, which is to update the problem of the formation of a conscious moral and ecological position among students in assessing human behavior in the environment and identifying the features of its formation by means of archetypally significant cultural concepts. The article puts forward a hypothesis and substantiates the need to develop in the younger generation the ability to give an environmentally oriented moral assessment of human behavior in terms of its impact on the environmental quality of the common environment for all, a conscious moral and environmental choice in situations containing an anthropo- or ecocentric context, on basis of national values, based on ethno-cultural archetypal cultural concepts. The main research methods are theoretical methods aimed at creating theoretical generalizations that allow revealing the essence of an environmentally-oriented moral choice and assessment, as well as the leading provisions of cultural and lin-

© Сабрекова М. С., 2023

guoculturological approaches. The ability to make a moral and ecological choice and its justification not only from the point of view of legal norms, but also from the position of the ecological imperative is considered as one of the central ones in education for sustainable development. It is assumed that taking into account the findings obtained as a result of the study will allow teachers to reconsider the issue of the content of educational materials from the point of view of the cultural patterns of behavior in the environment contained in them, based on the tasks of modern education in the formation of an ecological culture of youth.

**Keywords:** education for sustainable development, environmental education, moral and environmental choice, environmental imperative, eco- and anthropocentrism

**Введение.** Решение проблемы перехода общества к устойчивому развитию зависит не столько от технического прогресса, сколько от образования и культуры. Образованию предстоит выполнить сложную задачу формирования у обучающихся не только знаний и умений, необходимых для жизни в глобальном обществе ограниченных ресурсов, но и способности ориентироваться в мировоззренческих вопросах, делать осознанный нравственный выбор, отвечая на ключевые вопросы, разделяющие красной чертой общество потребления и общество устойчивого развития: «Кто хозяин на Земле?», «Кто является мерой всех вещей – Природа или Человек?», «Что имеет абсолютную ценность – материальные блага людей или дикая природа, не зависимо от её утилитарной пользы для человека?», «Что является приоритетным в жизни человека – духовные или материальные ценности?». Современная наука доказывает, что образование, которое позволит каждому приобрести ценности, знания и навыки для построения лучшего будущего, должно быть направлено на формирование экоцентрических отношений человека с природой – как альтернативы антропоцентрическому, прагматическому отношению к ней.

Сохраняющиеся в содержании, явно или имплицитно, антропоцентрические установки, утилитарное отношение к природе, тормозят реализацию задач государства по переходу к экологически безопасному устойчивому развитию. Предполагается, что в основе отказа от антропоцентрических и формирования экоцентрических взглядов лежит оценка поведения человека, с точки зрения его влияния на экологическое качество общей для всех окружающей среды, и его нравственный выбор – эгоистический или альтруистский, антропоцентрический или экоцентрический.

Цель исследования – актуализировать проблему формирования у обучающихся осознанной нравственно-экологической позиции в оценке поведения человека в окружающей среде.

#### **Методология и методы исследования.**

Выдвинута гипотеза о том, что одним из путей преодоления утилитарного отношения к природе может являться формирование у подрастающего поколения умения давать эколого-ориентированную нравственную оценку поведения человека с точки зрения его влияния на экологическое качество общей для всех окружающей среды и его осознанного нравственно-экологического выбора в ситуациях, содержащих антропо- или экоцентрический контекст.

Методологическую основу исследования составили:

– культурологическая теория содержания образования (В. В. Краевский [1], И. М. Осмоловская [2], О. Н. Пономарева [3]), направленная на решение проблемы соединения знаний и умений с творческой деятельностью и эмоционально-личностными отношениями обучающихся, ориентированная на приобретение подрастающего поколения к культурному опыту человечества по взаимодействию с окружающей средой, формирование индивидуальной экологической культуры;

– лингвокультурологический подход в образовании (Н. Ф. Алефиренко [4], С. Г. Воркачев [5], В. И. Карасик [6]), в основе которого положения лингвокультурологии о культурном концепте как элементе национальной лингвокультуры и его компонентном составе;

– учение универсального эволюционизма Н. Н. Моисеева, в котором экологический императив предстаёт генеральным компонентом для определения смыслового ядра содержания образования для устойчивого развития [7];

– исследования Е. А. Бабинцевой [8], С. Д. Дерябо [9], Н. В. Кишкина [10], С. П. Мякинникова [11], Р. Нэша [12], Д. Ортона [13], в которых раскрыто научно-философское содержание понятия «экоцентризм»;

– психолого-педагогические условия и механизмы влияния экологического образования на развитие нравственного сознания учащихся, представленные в исследовании

ях М. В. Аргуновой [14], И. В. Вагнер [15], Н. Ф. Винокуровой [16], Ю. М. Гришаевой [17]; – исследования Н. Ф. Винокуровой, Н. Н. Демидовой, Н. М. Мамедова [18], Н. Б. Мельник [19], В. П. Полуянова [20], Л. Г. Титаренко [21], Е. А. Хмеленок [22], раскрывающие вопросы формирования экоцентрических ценностей;

– труды А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, С. В. Молчанова, Н. Г. Салминой, в которых умения давать нравственную оценку поступков (нравственно-этическое оценивание) рассматриваются как универсальные учебные действия группы личностных действий<sup>1</sup>;

– труды И. М. Витковской [23], Д. Д. Жиркова [24], Л. В. Калининой [25], Н. А. Стефаненко и О. Ф. Тульской [26], в которых указывается на возможности литературного образования в формировании у обучающихся действия нравственно-этического оценивания и предлагается его структура.

Ключевой сложностью в проведении исследования явилось несоответствие между современным содержанием образования, которое дезориентирует учащихся в ценностном выборе экологически приемлемого поведения и его обновлением в целях формирования у обучающихся умения эколого-ориентированной нравственной оценки взаимодействия человека и природы и осознанного нравственно-экологического выбора.

**Результаты исследования и их об- суждение.** Дефиниция «устойчивое развитие» (УР) приобрела известность благодаря Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро, состоявшейся в 1992 г. Дальнейшее развитие концепции УР привело к появлению в 2015 г. 17 глобальных Целей устойчивого развития (Повестка дня в области устойчивого развития до 2030 года)<sup>2</sup>. Четвертую цель, призывающую «обеспечить всеохватное и справедливое качественное образование...», можно по праву назвать главенствующей, поскольку проблемы образования тем или иным образом связаны со всеми областями деятельности в масштабе

международного плана действий, отраженного в «Повестке дня на 21 век» (Резолюция, 19.12.2019. № 74/223. Образование в интересах устойчивого развития в общем контексте Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 г.).

Обобщая результаты многочисленных исследований, можно сформулировать общие черты образования в интересах устойчивого развития (ОУР):

1. Опережающий характер, ориентация на будущее для стимулирования развития мира в направлении глобальной устойчивости. В международных документах и различных публикациях, посвящённых УР, отмечается футуристический, трансформирующий характер образования, его способность обеспечить конструктивными и творческими решениями в вопросах обостряющегося глобального кризиса [27–31].

2. Направленность на достижение изменений в массовом сознании, ориентация на сохранение культурного и природного наследия, поиск компромисса между политическими, экономическими интересами и возможностями природной среды по их удовлетворению [32; 33].

3. ОУР – инструмент сохранения экологического качества окружающей среды, формирования биосферосовместимого образа жизни людей<sup>3</sup>.

4. Глобальный, междисциплинарный и к ультуротворческий характер ОУР. Образование в силу своих глобальных задач по изменению мышления и поведения людей нуждается в новом содержании и методах, способствующих формированию целостного взгляда на мир [34].

5. Формирование экоцентрической нравственной позиции и биосферосовместимого образа жизни населения [11]. Генеральной задачей образования становится формирование у современных молодых людей экоцентрического сознания, новой системы экологических ценностей, которые должны быть усвоены всеми и положены в основу действий. Однако парадокс заключается в том, что осуществление механизмов перестройки на устойчивое развитие ложится на социальные институты, которыми управляют люди со сложившимся антропоцентрическим мышлением, отражаю-

<sup>1</sup> Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Стандарты второго поколения: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

<sup>2</sup> Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015> (дата обращения: 29.11.2022). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Десятилетие образования в интересах устойчивого развития Организации Объединённых Наций. ED-2007/WS/17. – Текст: электронный // ЮНЕСКО: [официальный сайт]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629r.pdf> (дата обращения: 29.11.2022).

щим утилитарные интересы общества потребления. Но руководить процессом перехода к УР, используя арсенал инструментов, которые привели к глобальным социоприродным кризисам, бессмысленно [35].

Согласно исследованиям последних лет, в массовой школе имплицитно формируется антропоцентрический тип экосознания, в основе которого идеи доминирования человека над природой, возможность самого факта управления природой. Мироззрение антропоцентризма достигло кульминации в своём развитии во второй половине XX в., ставшим знаменем индустриальной цивилизации. Хотя провозглашалась потребность в охране природы, её эстетических богатств, они базировались на потребительских ценностях [36]. Природа представлялась «общенародной собственностью», источником ресурсов для развития общества. Установки на необходимость борьбы с силами природы и её покорения для развития индустриальной мощи государства глубоко укоренились в сознании людей. Сегодня задачи экологического образования решаются без рассмотрения его ключевых ценностно-мировоззренческих оснований, что ведёт к нравственной дезориентации молодёжи и мировоззренческому «пробелу» воспитания. Одним из его проявлений является неумение осуществлять осознанный нравственно-экологический выбор на основе экологического императива и оценку поведения человека в окружающей среде с учётом её последствий для естественных экологических систем.

Отсюда возникает вопрос: может ли ОУР выступать инструментом, способствующим формированию экоцентрического мировоззрения, если в социальной среде доминируют антропоцентрические установки?

Проблема выбора в науке занимает особое положение. При изучении таких вопросов как долг, честь, справедливость, воля исследователями разных времён рассматривались вопросы личного выбора, важнейшим аспектом которого признавался нравственный. Двойственность внутреннего мира, склонность к осознанию и переживанию своего выбора – отличительный признак человека. Ситуация выбора вскрывает истинное лицо человека, его лучшие или худшие моральные качества, систему ценностей, которые он прячет в обыденном течении жизни с его привычными ситуациями. Нравственной жизни человека в целом присуща внутренняя

противоречивость. Наиболее ярко это проявляется в подростковом возрасте, для которого характерна неопределённость моральных представлений, неумение давать адекватную оценку себе и окружающим, приверженность к антропоцентрическому выбору.

Подтверждением тому послужило наше исследование, ориентированное на изучение экологических (антропо- или экоцентрических) ценностей у учащихся младшего подросткового возраста. Для исследования был подобран инструментарий, который позволил определить «скрытые» причины того или иного выбора стратегии поведения в различных жизненных ситуациях. С помощью проективных методик было определено, что готовность совершить безнравственный поступок по отношению к человеку, природе и культурному наследию демонстрирует от 30 до 40 % учащихся, у 80 % респондентов отмечен приоритет материальных ценностей [37]. С нашими исследованиями согласуются выводы, полученные в ходе исследований М. Е. Иваняевой. Подросткам были предложены ситуации нравственного выбора, требующие ценностной ориентации субъекта в предпринимательских отношениях. В ходе проведённого исследования было выявлено, что 30 % учащихся главными ценностями для себя выделяют собственную экономическую выгоду, личное обогащение любой ценой, ценности рыночной экономической системы. Подросткам было сложно сделать выбор между самореализацией и ответственностью перед другими людьми [38].

В ходе осуществления выбора человек обычно руководствуется собственным жизненным опытом и принятыми в данном социуме нравственными принципами и нормами поведения. Когда речь идёт о нравственно-экологическом выборе, следовать общепринятым нравственным принципам и нормам недостаточно, такой выбор основан не на договорённости между людьми, а на экологическом императиве – знаниях объективных законов взаимодействия природы и человека, действующих тотально, глобально и неотвратимо, не зависимо от воли и желаний человека. Экологический императив – это совокупность запретов, ограничений на деятельность человека в окружающей среде со стороны природы (Н. Н. Моисеев) [7]. Следование экологическому императиву – условие устойчивого развития, реализация которого зависит от нравственности самого человека.

Нравственно-экологический выбор того или иного варианта поведения человека по отношению к окружающей среде связан с его умением рассматривать их с точки зрения экологического императива, экологического права и потребностей человека, делать прогноз последствий своего выбора для сохранения экологического качества окружающей среды.

Формирование такого умения у учащихся не противоречит требованиям стандарта.

Так, предметные результаты предусматривают естественнонаучные знания о законах организации и функционирования живых систем, метапредметные – формирование умений прогноза и оценки, личностные направлены на развитие «внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом» (ФГОС ООО, 2021). Умение давать нравственную эколого-ориентированную оценку взаимодействия человека с природой является одним из важнейших компонентов экологической культуры, механизма «адаптации и организации жизнедеятельности людей в окружающей среде»<sup>1</sup>. Отличительной чертой такого умения является оценивание не самих объектов окружающего мира, а мотивов, намерений, поступков человека по отношению к природе. Но только знаний об экологических связях и отношениях в окружающей среде и умений оценивания и прогнозирования не достаточно для обеспечения осознанного нравственно-экологического выбора того или иного варианта поведения (О. В. Лысова, N. Augustine, R. A. Baer, P. C. Stem). В основе такого выбора – эколого-ориентированная оценка поведения на основе сформированных у личности экологических ценностей, «системы ориентиров экологически безопасной, биосферосовместимой деятельности человека в рамках экологического императива на основе баланса его экономических, экологических и социальных интересов, направленную на поддержание стабильного состояния (неухудшение) экологического качества окружающей среды» [37, с. 142].

Одним из средств формирования экологических ценностей у человека может выступать лингвокультурологический подход. Его основным положением является возможность суждения о культурном мире личности и влиянии на него посредством знаковых (словесных) средств. В основу этого подхода

легли положения лингвокультурологии об архетипически значимом культурном концепте как элементе национальной лингвокультуры и его компонентном составе (Н. Ф. Алефиренко, С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин, Г. В. Токарев, Л. В. Трубицына и др.). Лингвокультурологический подход может быть использован для выявления связей между рациональным и иррациональным, логическим и мифическим, общественным и личным, обыденным и научно-теоретическим. В. И. Карасик предлагает считать концепты «первичными культурными образованиями, выражением объективного содержания слов, имеющими смысл и поэтому транслируемыми в различные сферы бытия человека, в частности, в сферы преимущественно понятийного (наука), преимущественно образного (искусство) и преимущественно деятельностного (обыденная жизнь) освоения мира» [6, с. 137]. В современных исследованиях под культурным концептом понимается «сгусток культуры в сознании человека», «основная ячейка культуры в ментальном мире человека»<sup>2</sup>. Если индивидуальные концепты хранятся в сознании отдельного человека, то культурные – в коллективном языковом сознании. Они являются общенародным достоянием, которое хранится с помощью языка в памяти народа и образует его концептосферу. Концепты играют важную роль в трансляции ценностей и представлений той или иной культуры, способствуют порождению смыслов, позволяют выстроить программы поведения по отношению к окружающему миру. Именно произведения народного творчества как кладезь архетипически значимых культурных концептов, образовательный потенциал которых недооценен в массовой школе, аккумулируют в себе спрессованные представления поколений людей о национальных ценностях, устройстве мира и месте в нем человека. Народное творчество, в частности, русские народные сказки, – это элемент культурного наследия, общенародный идеал, отражение национальных традиций и ценностей, языческих верований, народной мудрости, культуры этноса. Для того чтобы нравственные послы, содержащиеся в произведениях народного творчества, приобрели для учащихся личностно значимый характер, легли в основу их экологических ценностей, необходимо пробудить «спящие»

<sup>1</sup> Глоссарий по экологическому образованию для устойчивого развития / ред. Е. Н. Дзятковская. – М.: Перо, 2020. – 44 с.

<sup>2</sup> Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. – М.: Акад. проект, 2001. – С. 43–44, 67.

в сознании отдельного ученика архетипически значимые культурные концепты как программы эколого-ориентированных действий. Существует уникальный опыт разработки в рамках лингвокультурологического подхода модели экологического образования для устойчивого развития. Е. Н. Дзятковской, Т. А. Гнеушевой, А. Н. Захлебным представлена модель, которая опирается на культурный концепт «природное и культурное наследие», где культурный концепт «наследие» выстраивается с учётом житейского понятия «наследство», постепенно приобретаемая в сознании обучающихся научно-теоретический характер<sup>1</sup>.

Возможности использования этнокультурных концептов в школьном образовании довольно широки. Во-первых, они позволяют интегрировать образный и логический, гуманитарный и естественно-научный компоненты содержания ОУР; во-вторых, помогают педагогам при организации процесса формировать у обучающихся умения давать эколого-ориентированную нравственную оценку поведению человека по отношению к природе, соединяя научно-теоретические и обыденные знания; в-третьих, помогают решать задачу воспитания обучающихся на основе общенациональных ценностей – природа, Родина, семья и т. д.

**Заключение.** В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

1. Многочисленные перемены социальной жизни приводят к изменениям ценностного сознания молодежи. Несмотря на активные попытки представителей науки и образования повлиять на мировоззрение подрастающего поколения, современная культура остаётся антропоцентрической.

2. Такие типы ценностей как «материальный достаток», «красивая расточительная жизнь» занимают первые места в иерархии системы ценностей подростков. Экоцентрические экологические ценности оттесняются на последние позиции.

3. При развитии теории образования для устойчивого развития, платформой которого выступает экологическое образование, требуется предусмотреть не только формирование знаний, умений и навыков, необходимых для устойчивого развития, но и формирование экологических ценностей, умений видеть противоречия между потребностями человека и объективными законами природы.

4. Умение делать прогностически направленную экологическую оценку разных вариантов поведения человека по отношению к природе и, наконец, ответственный нравственно-экологический выбор, в основе которого – антропо- или эгоцентризм, является одним из важнейших факторов влияния на экологическое качество общей для всех окружающей среды.

5. Одним из ресурсов формирования экоцентрических отношений к окружающей среде может стать потенциал архетипически значимых культурных концептов, способствующих порождению личностных смыслов и позволяющих выстроить программы средоберегающего поведения по отношению к окружающему миру.

6. Требуется тщательной проработки вопрос о содержании учебников, учебных материалов с точки зрения содержащихся в них культурных образцов поведения в окружающей среде, исходя из задач современного образования по формированию экологической культуры молодёжи.

#### Список литературы

1. Краевский В. В. Содержание образования – вперед к прошлому. М.: Пед. общество России, 2000. 36 с.
2. Осмоловская И. М., Шалыгина И. В. О культурологическом подходе к формированию содержания образования // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2006. № 2. С. 120–127.
3. Пономарева О. Н. Методическая система обучения экологии в средней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 2000. 45 с.
4. Алефиренко Н. Ф., Скокова Т. Н. Когнитивные основания лингвокультурологии // Европейский журнал социальных наук. 2012. № 6. С. 228–295.
5. Воркачев С. Г. Российская лингвокультурная концептология как научное направление // Мир в языке и культуре: доклады XXVIII Осенней школы и XXVIII Междунар. научной конференции (Санкт-Петербург, 26–28 августа 2017 г.). СПб.: С.-Петербург. гос. экон. ун-т, 2017. С. 5–14.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
7. Моисеев Н. Н. Цивилизация на переломе. Пути России / Ин-т соц.-полит. исслед. РАН, Акад. соц. наук. М.: РИЦ ИСПИ, 1996. 167 с.

<sup>1</sup> Методические рекомендации к региональному курсу «Югра – мое наследие»: 3 класс / сост. Е. Н. Дзятковская, Т. А. Гнеушева. – М.: Образование и экология, 2015. – 55 с.

8. Бабинцева Е. А. Экоцентризм в мировом сознании: исторический аспект // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 12–4. С. 26–28.
9. Дерябо С. Д. Экологическое сознание // Российский гуманитарный журнал. 2004. Т.6, № 2. С. 1–9.
10. Кишкин Н. В. Экоцентризм как элемент научного и историософского познания // История. Семiotика. Культура: сб. материалов Всерос. науч. конф. с междунар. участием (Самара, 17–18 ноября 2017 г.). Самара: Самар. гуманитар. акад., 2017. С. 22–28.
11. Мьякинников С. П. Мировоззрение экоцентризма и концепция устойчивого развития общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 1. С. 130–135.
12. Нэш Р. Права природы. История экологической этики. Киев: КЭКЦ, 2001. 180 с.
13. Ортон Д. Левый биоцентризм // Гуманитарный экологический журнал. Спецвыпуск. 2004. Т. 6. С. 68–72.
14. Аргунова М. В., Плюснина Т. А. Ценностные подходы к формированию личности в современном образовании для устойчивого развития // Проблемный и ноосферный подходы к формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании для устойчивого развития цивилизации: материалы XX междунар. конф. (Москва, 12 марта 2020 г.). М.: Спутник+, 2021. С. 37–42.
15. Вагнер И. В., Николаева С. В. Приобщение школьников к ценностям экологической этики на основе традиций нравственного отношения к природе в Российской культуре // Педагогика искусства. 2022. № 3. С. 54–60.
16. Винокурова Н. Ф. Формирование ответственного отношения к природе у учащихся средствами пришкольного геоэкологического лагеря // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–4. С. 45–49.
17. Вагнер И. В., Гришаева Ю. М. Экологическая культура в системе духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений // Этика и история философии: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Тамбов, 12 ноября 2021 г.). Тамбов: Державинский, 2021. С. 122–125.
18. Мамедов Н. М., Винокурова Н. Ф., Демидова Н. Н. Феномен культуры устойчивого развития в образовании XXI века // Вестник Мининского университета. 2015. № 2. С. 1–6.
19. Мельник Н. Б., Пургина Е. И. Экологические ценности как основа экологического образования для устойчивого развития // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 9. С. 74–78. DOI: 10.37882/2223-2982.2021.09.17.
20. Полуянов В. П. Система социально-экологических ценностей человека // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2009. № 2. С. 193–197.
21. Титаренко Л. Г. Система экологических ценностей Республики Беларусь // Социология. 2012. № 3. С. 111–122.
22. Хмеленок Е. А. К проблеме определения понятия «экологическая ценность» // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. 2010. № 2. С. 63–68.
23. Витковская И. М. Учебный смысл действия нравственно-этического оценивания младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2016. Т. 7, № 1. С. 3–8.
24. Жирков Д. Д. Нравственно-этическое оценивание поступка литературного героя (А. П. Чехов в старшей школе) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 9. С. 66–68.
25. Калинина Л. В. Формирование нравственных ценностных ориентаций младших школьников через нравственно-этическое оценивание // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 61–64.
26. Стефаненко Н. А., Тульская О. Ф. Нравственно-этическая оценка поступка литературного героя // Начальная школа. 2011. № 11. С. 34–38.
27. Brook I. Education for Sustainable Development // Environmental Values. 2013. No. 6. P. 685–688.
28. Chan M. Environmental Education Guide // Alternatives Journal. 2013. No. 6. P. 1–30.
29. Cutter-Mackenzie A., Edwards S. Playing with Environmental Education // Australian Journal of Environmental Education. 2014. No. 1. P. 134–135.
30. Michelsen G. Education for Sustainable Development after 2014: Results, Perspectives and Visions // Christoforatu E. Education in a Globalized World: Teaching Right Livelihood. Germany: Verlag Barbara Budrich, 2016. P. 31–39.
31. Урсул А. Д. Образование в интересах устойчивого развития: новые решения на глобальную перспективу // Экономика и управление: проблемы, решения. 2018. Т. 3, № 3. С. 114–118.
32. Корякина Н. И. Образование для устойчивого развития модели и стратегии внедрения // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 6. С. 131–134.
33. Степанов С. А. Образование для устойчивого развития: методологические, содержательные, организационные аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. 2010. № 2. С. 94–98.

34. Захарова С. В., Таршис Л. Г., Мамонтова М. Ю. Образование для устойчивого развития: дидактика будущего // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 11–3. С. 116–118. DOI: 10.23670/IRJ.2020.101.11.093.
35. Мельник Т. Е. Роль образования в становлении концепции устойчивого развития общества // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. № 4. С. 285–289.
36. Сабрекова М. С. Ценностный компонент в содержании школьных учебников по математике в начальной школе // Вестник педагогического опыта. 2022. № 51. С. 69–79.
37. Сабрекова М. С. Экологические ценности младших подростков: о необходимости обновления содержания экологического воспитания // Вестник Вятского государственного университета. 2022. № 2. С. 139–149. DOI: 10.25730/VSU.7606.22.028.
38. Иванова М. Е. Нравственный выбор и ценностные ориентиры в экономическом образовании старшеклассников // Научный обозреватель. 2012. № 8. С. 30–32.

#### **Информация об авторе**

*Сабрекова Мария Сергеевна*, старший преподаватель; Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (427621, Россия, Удмуртская Республика, г. Глазов, ул. Первомайская, 25); sabrekovam@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1081-3454>.

#### **Для цитирования**

Сабрекова М. С. Образование для устойчивого развития: нравственно-экологический выбор // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 41–50. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-41-50.

**Статья поступила в редакцию 15.11.2022;  
одобрена после рецензирования 22.12.2022; принята к публикации 25.12.2022.**

#### **References**

1. Kraevsky, V. V. The content of education is forward to the past. M: Ped. Society of Russia, 2000. (In Rus.)
2. Osmolovskaya, I. M., Shalygina, I. V. On the cultural approach to the formation of the content of education. Education and science. News of the Ural Branch of the Russian Academy of Education, no. 2, pp. 120–127, 2006. (In Rus.)
3. Ponomareva, O. N. Methodological system of teaching ecology in secondary school. Dr. sci. diss. abstr. Moscow, 2000. (In Rus.)
4. Alefirenko, N. F., Skokova, T. N. Cognitive foundations of cultural linguistics. European Journal of Social Sciences, no. 6, pp. 228–295, 2012. (In Rus.)
5. Vorkachev, S. G. Russian linguistic and cultural conceptology as a scientific direction. World in language and culture: [reports of the XXVIII Autumn School and XXVIII international scientific conference], St. Petersburg, August 26–28, 2017. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Economics, pp. 5–14, 2017. (In Rus.)
6. Karasik, V. I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Scientific publishing house of VGSPU “Change”, 2002. (In Rus.)
7. Moiseev, N. N. Civilization at a turning point. Ways of Russia / Inst. research RAS, Acad. social Sciences. M: RITS ISPI, 1996. (In Rus.)
8. Babintseva, E. A. Ecocentrism in world consciousness: a historical aspect. Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice, no. 12-4, pp. 6–28, 2017. (In Rus.)
9. Deryabo, S. D. Ecological consciousness. Russian Humanitarian Journal, no. 2, pp. 1–9, 2004. (In Rus.)
10. Kishkin, N. V. Ecocentrism as an element of scientific and historiosophical knowledge. History. Semiotics. Culture: collection of materials of the All-Russian scientific conference with international participation, Samara, November 17–18, 2017. Samara: Samara Humanitarian Academy, pp. 22–28, 2017. (In Rus.)
11. Myakinnikov S. P. Worldview of ecocentrism and the concept of sustainable development of society. Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice, no. 1, pp. 130–135, 2011. (In Rus.)
12. Nash, R. The rights of nature. History of environmental ethics. Kyiv: KEKTs, 2001. (In Rus.)
13. Orton, D. Left biocentrism. Humanitarian ecological journal, t. 6, special issue, pp. 68–72, 2004. (In Rus.)
14. Argunova, M. V., Plyusnina, T. A. Value approaches to the formation of a personality in modern education for sustainable development. Problematic and noospheric approaches to the formation of a culture of communication of a value-oriented personality in modern education for the sustainable development of

civilization: Proceedings of the XX Moscow International conference, Moscow, March 12, 2020. Moscow: LLC "Publishing house" Sputnik + " , 2021: 37–42. (In Rus.)

15. Vagner, I. V., Nikolaeva, S. V. Introducing schoolchildren to the values of environmental ethics based on the traditions of moral attitude to nature in Russian culture. *Pedagogy of Art*, no. 3, pp. 54–60, 2022. (In Rus.)

16. Vinokurova, N. F. Formation of a responsible attitude to nature among students by means of a school geoecological camp. *Problems of modern pedagogical education*, no. 66–4, pp. 45–49, 2020. (In Rus.)

17. Vagner, I. V., Grishaeva, Yu. M. Ecological culture in the system of spiritual and moral education of the younger generations. *Ethics and history of philosophy: Proceedings of the third international scientific and practical conference*, Tambov, November 12, 2021. Tambov: Derzhavinsky Publishing House, pp. 122–125, 2021. (In Rus.)

18. Mamedov, N. M., Vinokurova, N. F., Demidova, N. N. The phenomenon of culture of sustainable development in the education of the XXI century. *Bulletin of the Minin University*, no. 2, pp. 6, 2015. (In Rus.)

19. Melnik, N. B., Purgina, E. I. Environmental values as a basis for environmental education for sustainable development. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, no. 9, pp. 74–78, 2021. DOI: 10.37882/2223-2982.2021.09.17. (In Rus.)

20. Poluyanov, V. P. The system of social and environmental values of a person. *Scientific Bulletin of the Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Right*, no. 2, pp. 193–197, 2009. (In Rus.)

21. Titarenko, L. G. The system of ecological values of the Republic of Belarus. *Sociology*, no. 3, pp. 111–122, 2012. (In Rus.)

22. Khmelenok, E. A. On the problem of defining the concept of "environmental value". *Bulletin of the Polesky State University. Series of social and human sciences*, no. 2, pp. 63–68, 2010. (In Rus.)

23. Vitkovskaya, I. M. The educational meaning of the action of moral and ethical assessment of younger students. *Herzen Readings. Elementary education*, no. 1, pp. 3–8, 2016. (In Rus.)

24. Zhirkov, D. D. Moral and ethical evaluation of the act of a literary hero (A. P. Chekhov in high school). *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, no. 9, pp. 66–68, 2019. (In Rus.)

25. Kalinina, L. V. Formation of moral value orientations of junior schoolchildren through moral and ethical assessment. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 61–64, 2014. (In Rus.)

26. Stefanenko, N. A., Tulskaia O. F. Moral and ethical assessment of the act of a literary hero. *Elementary School*, no. 11, pp. 34–38, 2011. (In Rus.)

27. Brook, I. Education for Sustainable Development. *Environmental Values*, no. 6, pp. 685–688, 2013. (In Engl.)

28. Chan, M. *Environmental Education Guide*. *Alternatives Journal*, no. 6, pp. 1–30, 2013. (In Engl.)

29. Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S. *Playing with Environmental Education*. *Australian Journal of Environmental Education*, no. 1, pp. 134–135, 2014. (In Engl.)

30. Michelsen, G. *Education for Sustainable Development after 2014: Results, Perspectives and Visions*. Christoforatu E. *Education in a Globalized World: Teaching Right Livelihood*. Germany: Verlag Barbara Budrich, pp. 31–39, 2016. (In Engl.)

31. Ursul, A. D. Education for sustainable development: new solutions for a global perspective. *Economics and management: problems, solutions*, no. 3, pp. 114–118, 2018. (In Rus.)

32. Koryakina, N. I. Education for sustainable development of the model and implementation strategy. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 131–134, 2012. (In Rus.)

33. Stepanov, S. A. Education for sustainable development: methodological, content, organizational aspects. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, no. 2, pp. 94–98, 2010. (In Rus.)

34. Zakharova, S. V., Tarshis, L. G., Mamontova, M. Yu. Education for sustainable development: didactics of the future. *International Research Journal*, no. 11-3, pp. 116–118, 2020. DOI: 10.23670/IRJ.2020.101.11.093. (In Rus.)

35. Melnik, T. E. The role of education in the formation of the concept of sustainable development of society. *Scholarly Notes of the Oryol State University*, no. 4, pp. 285–289, 2014. (In Rus.)

36. Sabrekova, M. S. Value component in the content of school textbooks in mathematics in elementary school. *Bulletin of the Pedagogical Experience*, no. 51, pp. 69–79, 2022. (In Rus.)

37. Sabrekova, M. S. Ecological values of younger teenagers: on the need to update the content of environmental education. *Bulletin of the Vyatka State University*, no. 2, pp. 139–149, 2022. DOI: 10.25730/VSU.7606.22.028. (In Rus.)

38. Ivanaeva, M. E. Moral choice and value orientations in the economic education of high school students. *Scientific Reviewer*, no. 8, pp. 30–32, 2012. (In Rus.)

***Information about the author***

*Sabrekova Maria S.*, Senior Lecturer; Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (25 Pervomaiskaya st., Glazov, 427621, Russia); [sabrekovam@bk.ru](mailto:sabrekovam@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1081-3454>.

***For citation***

Sabrekova M. S. Education for Sustainable Development: Moral and Environmental Choice // Scholarly Notes of the Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 41–50. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-41-50.

***Received: November 15 2022;  
approved after reviewing December 25 2022; accepted for publication December 27 2022.***

Научная статья

УДК 37.02

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-51-57

## Проблема формирования интереса у детей к вопросам устойчивого развития

**Наталья Алексеевна Шмелькова**

*Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва, Россия  
shrab@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4200-5830>*

Молодёжь считается авангардом перемен, построения общества устойчивого развития. Однако социологические опросы показывают, что в нашей стране об идеях устойчивого развития знают всего несколько процентов молодых людей, в том числе и школьников. Среди них ещё меньше тех, кто готов сам что-то делать для устойчивого развития. Вместе с тем растёт количество пассивных, равнодушных к происходящим в обществе изменениям, социально апатичных, которым «ничего не интересно». Цель исследования – сделать анализ отношения педагогов к проблеме снижения познавательного интереса у обучающихся. Эмпирические методы исследования позволили собрать материал, свидетельствующий о том, что треть учителей не уделяют специального внимания развитию любознательности школьников, формированию у них готовности к общественно значимой деятельности. В статье обоснована необходимость изучения у младших школьников состояния их интереса к познанию в целом, который определяет познавательный интерес к обучению и формирование мотивационной сферы личности. При недостаточном внимании учителей и воспитателей к этой проблеме в начальной школе повышается риск снижения учебного интереса и потери учебной мотивации в основной школе; замещение духовных потребностей на материальные; «уход» в виртуальный мир, а желание изменять реальность и окружающую среду к лучшему не попадают в сферу заинтересованности подростка. В статье актуализирована проблема изучения педагогами и школьными психологами сферы интересов младших школьников и целенаправленного развития у них интереса к познанию, обозначены перспективы исследования в контексте широкого круга вопросов окружающей среды, воспитания эмпатии, готовности к сопереживанию и соучастию в общественно значимых делах. Даются рекомендации учителям начальной школы, на какие признаки поведения ребёнка следует обращать внимание, чтобы вовремя предупредить развитие у них социальной апатии.

**Ключевые слова:** образование для устойчивого развития, познавательный интерес, профилактика, социальная апатия, младшие школьники

## Original article

### Problems of Formation of Children's Interest in Sustainable Development

**Natalya A. Shmelkova**

*Institute for Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
shrab@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4200-5830>*

Youth is considered the vanguard of change, building a society of sustainable development. However, sociological surveys show that in our country only a few percent of young people, including schoolchildren, know about the ideas of sustainable development. There are even fewer of them who are ready to do something for sustainable development. At the same time, the number of passive, indifferent to the changes taking place in society, socially apathetic, who are “not interested in anything” is growing. The purpose of the study is to analyze the attitude of teachers to the problem of reducing the cognitive interest of students. Empirical research methods make it possible to collect material indicating that a third of teachers do not pay special attention to the development of curiosity in schoolchildren, the formation of their readiness for socially significant activities. The author substantiates the need to study the state of their interest in learning in general among younger schoolchildren, which determines the cognitive interest in learning and the formation of the motivational sphere of the individual. With insufficient attention of teachers and educators to this problem in elementary school, the risk of a decrease in learning interest and loss of learning motivation in basic school increases; substitution of spiritual needs for material ones; “departure” into the virtual world, and the desire to change reality and the environment for the better do not fall into the sphere of interest of a teenager. The article actualizes the problem of studying by teachers and school psychologists the sphere of interests of younger schoolchildren and the purposeful development of their interest in knowledge, the prospects for the

© Шмелькова Н. А., 2023

research in the context of a wide range of environmental issues, education of empathy, readiness for empathy and complicity in socially significant matters are outlined. Recommendations are given to elementary school teachers on what signs of the child's behavior should be paid attention to in time to prevent the development of social apathy in them.

**Keywords:** education for sustainable development, cognitive interest, prevention, social apathy, younger students

**Введение.** Население в мире стабильно молодеет. На молодёжь возлагаются большие надежды по реализации целей устойчивого развития и создания более социально стабильного и экологически безопасного мира. В Дорожной карте по образованию для устойчивого развития до 2030 г. одним из её пяти направлений предусмотрена переориентация и укрепление образования в целях содействия устойчивому развитию. Ключевыми обозначены вопросы, позволяющие обеспечить возможность получения для всех людей качественного образования в течение жизни. Заместитель Генерального директора ЮНЕСКО по вопросам образования С. Джаннини отмечает: «Нам всем необходимо срочно научиться жить по-другому, потому что “окно возможностей” быстро закрывается». Для того чтобы перейти к устойчивому будущему, каждому нужно переосмыслить, какие «знания, навыки, ценности и взгляды помогут нам всем быть информированными, принимать решения и предпринимать индивидуальные и коллективные действия на местном уровне, чтобы предупреждать национальные и глобальные чрезвычайные ситуации». Генеральный секретарь ООН Антониу Гутерреш высказался ещё более категорично: «Необходимо подготовить учащихся всех возрастов “к битве за жизнь”»<sup>1</sup>.

Образование для устойчивого развития становится неотъемлемой частью качественного образования, которое является глобальной основой достижения ЦУР. В текстах Дорожной карты по образованию (2021) предусматривает формирование сквозных» когнитивных, социально-эмоциональных и поведенческих компетенций, которые имеют отношение ко всем областям образования. К когнитивным компетенциям отнесены: осознание важности взаимосвязи всех образовательных компонентов для обеспечения устойчивого знания, дающего прочную основу для принятия конструктивных решений. Поведенческие компетенции позволяют на практике и в реальности изменять к лучше-

му окружающую действительность во всех сферах жизнедеятельности человека. Что же предусматривают социально-эмоциональные компетенции, связанные с экологической озабоченностью, эмпатией, переживанием чувства беспокойства и чувства солидарности?

**Методология и методы исследования.** Согласно Дорожной карте, в социально-эмоциональных компетенциях проявляются основные ценностные ориентации людей, способность к эмпатии, сопереживанию, стремление к сохранению планеты и всего живого на Земле, а также мотивация к тому, чтобы возглавить перемены<sup>2</sup>.

Эмпирические методы, применяемые в опросах молодёжи, позволяют выявить средства мотивации обучающихся к освоению таких компетенций, в том числе, готовность к тому, что любые трансформации жизни могут подвести человека к «уровню срыва», когда он начинает воспринимать себя сверхчеловеком, способным совершить антигуманные деструктивные действия по отношению к самому себе и другим людям. Осознание своих ошибок, изменение своих действий требуют мужества, настойчивости и решимости, в основе которых – личные убеждения, пронизательность или просто чувство того, что «правильно». Для воспитания у себя таких чувств нужно «не прятаться в панцирь самодостаточности и безразличия», а работать над собой, развивать творческий и инновационный ум и жизнеустойчивость в условиях перемен [1].

Такие способности молодёжи ожидают от неё действия, несовместимые с низкой мотивацией учиться, общаться, изменять свою жизнь, неготовностью влиять на жизнь окружающих людей, нести за это ответственность, с эгоистическими установками, боязнь брать на себя ответственность, лидерством [2].

Однако недавний опрос по Интернету, проведённый Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в

<sup>1</sup> Образование – 2030. Дорожная карта. Экологическое образование. – URL: <https://instrao.ru/images/lzdaniy> (дата обращения: 09.10.2022). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Руководство по подготовке дорожных карт по науке, технологиям и инновациям (НТИ) для ЦУР. – URL: [https://sdgs.un.org/sites/default/files/202106/Russian\\_Training\\_Guidebook%20\\_final.pdf](https://sdgs.un.org/sites/default/files/202106/Russian_Training_Guidebook%20_final.pdf) (дата обращения: 09.10.2022). – Текст: электронный.

2022 г., с участием 1 207 респондентов старше 18 лет, показал, что 46 % респондентов впервые услышали об устойчивом развитии и стратегии ESG (сохранение окружающей среда, развитие общества и управление, которое снимает противоречия между ними), 40 % опрошенных что-то слышали о целях устойчивого развития, но знают толком, что это и только 5 % имеют представление об этом. При этом большинство опрошенных (78 %) считает, что этим должны заниматься власти – федеральные, региональные или местные власти. И лишь 4 % ответили, что необходимы действия местных жителей<sup>1</sup>.

Центр экспертиз и интегральных моделей, занимающийся комплексными социологическими исследованиями (составлением и изучением социальных групп с ценностями, ожиданиями и т. д., аналитикой и прогнозированием, в апреле 2022 г. в результате опроса свыше тысячи его участников, жителей нашей страны, получил ответы на несколько ключевых вопросов:

Понимаете ли вы, что такое устойчивое развитие? Что за задачи УР вы выделите в качестве наиболее важных для нашей страны и конкретно вашего региона?

Согласно этому опросу, 56 % россиян вообще не слышали этот термин, 32 % слышали, но не интересовались им. И лишь 2,8 % активно интересуются этой темой<sup>2</sup>.

Закономерно, что пассивность общества по отношению к идеям устойчивого развития сказывается и на отношении молодёжи к этой проблеме.

Опросы выпускников школ показали, что около 15 % среди опрошенных негативно относятся в целом к конкретно своей жизненной ситуации и в целом к своему социальному окружению (отторжение, страх, гнев), которое связано с чувством неуверенности и осознанием его кризисов. 25 % учащихся и 52 % учителей не волнуют проблемы глобального общества. И только 8 % учителей отмечают, что экологические проблемы значимы для социализации учащихся.

<sup>1</sup> Опрос молодёжи Всероссийским центром изучения общественного мнения. – URL: <https://www.rough-polished.com/ru/news/126161.html> (дата обращения: 09.10.2022). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Шульга Ю. Почему нужно начинать с образования и культуры в обществе. – Текст: электронный // Устойчивое развитие: страновые особенности и актуальность критериев для России. – URL: <https://www.forbes.ru/biznes/426245-ustoychivoe-razvitie-stranovye-osobennosti-i-aktualnost-kriteriev-dlya-rossii> (дата обращения: 09.10.2022).

Тревожит отмечаемая многими исследователями тенденция увеличения числа детей, которые демонстрируют стойкое отсутствие интереса ко всему. Причины объясняются несформированностью стойкого интереса к познанию и любознательности; установками на лёгкий путь получения желаемого без особых собственных усилий, повальным сидением в комфортном виртуальном мире, в котором не надо быть ответственным за свои поступки и которое занимает практически все свободное время, не оставляя время на то, чтобы подумать о жизни и самих себе, низкой мотивацией к волевым усилиям и труду. Всё чаще психологи говорят о развитии социальной апатии у молодых людей, которая может выражаться в безразличии, безучастности, бездушности по отношению к окружающим, в отсутствии стремления к какой-либо деятельности, саморазвитию и самосовершенствованию в отсутствии отрицательного и положительного отношения к действительности, низкий уровень развития эмоциональной сферы [3].

Апатия может быть клиническим вариантом проявления нервных расстройств или старческого возраста, но в детском возрасте она, как правило, имеет социальные корни. Такая ситуация вызывает крайнее беспокойство. Равнодушие к проблемам окружающих людей, глобальным проблемам, которые касаются каждого, безучастность и социальная пассивность в конечном итоге снижают жизнеспособность общества, ведут к деградации общества, поскольку равнодушие одного человека стимулирует аналогичные проявления и у окружающих людей.

Причина увеличения количества таких молодых людей – и в воспитании, и в образе жизни, и в состоянии здоровья. Исследователи отмечают, что социофобию усилила пандемия – переход на онлайн общение, что способствовало увеличению разобщённости людей. Большую роль играет и рост потребительского отношения к жизни и друг к другу. Люди всё чаще игнорируют интересы ближних, если они не соответствуют их собственным<sup>3</sup>.

Е. Мухаметшина приводит данные о том, что анкетирование исследования «Российское "поколение Z"» и анализ его резуль-

<sup>3</sup> Локоткова М. COVID усилил социофобию. – Текст: электронный // Аргументы и факты Нижний Новгород. Люди мы или нет? Почему общество становится равнодушным к чужой беде. – URL: [https://nn.aif.ru/society/details/lyudi\\_my\\_ili\\_net\\_pochemu\\_obshchestvo\\_stanovitsya\\_ravnodushnym\\_k\\_chuzhoj\\_bede](https://nn.aif.ru/society/details/lyudi_my_ili_net_pochemu_obshchestvo_stanovitsya_ravnodushnym_k_chuzhoj_bede) (дата обращения: 09.10.2022).

татов специалистами немецкого Фонда им. Фридриха Эберта и «Левада-центра», зафиксировали равнодушное отношение у более чем 80 % российских юношей и девушек к политическим вопросам и проблемам, отождествляя с политикой Цели устойчивого развития<sup>1</sup>.

**Обсуждение результатов исследования.** В наших опросах, как и в исследованиях Е. Н. Дзятковской и И. Н. Якуниной [4], акцент сделан на изучение интереса детей младшего школьного возраста к познанию, определение групп риска по его снижению, способы и приёмы педагога по формированию у детей любознательности.

В младшем школьном возрасте, для которого ведущей является учебная деятельность, интерес к познанию является основой формирования познавательного интереса, учебного интереса и учебной мотивации. Взаимосвязь познавательного интереса с учебным рассмотрена в работах М. В. Найн, М. А. Пастушковой [5; 6].

Для познавательного интереса характерным является стимулирование мотивационных процессов, приведение в действие механизмов творчества, поиска, исследования. Согласно концепции личностно ориентированного образования (С. В. Белова, В. В. Зайцев, Е. А. Крюкова, В. В. Сериков) познавательный интерес является интегративным качеством личности. Его формирование развивает активные, творческие способности человека, стремление к самообразованию, самоконтролю, самосовершенствованию [7–10].

В педагогической науке и практике предлагаются самые разнообразные приёмы и формы развития учебной мотивации и познавательного интереса школьников, исследуются и применяются разные подходы в решении проблемы.

Практика показывает, что ключевыми для активизации познавательной мотивации обучающихся являются образовательные программы и предметы, то, как организована познавательная деятельность, личность самого учителя его профессиональные качества. При органичном сочетании всех перечисленных компонентов учебного и воспитательного процессов, умелой профессиональной организационной работе педагогов познавательный

интерес становится устойчивой характеристикой личности школьников [11].

Анализ школьной практики свидетельствует, что работы школьного психолога, которая обычно ограничивается детьми с учебными затруднениями или проблемами поведения, оказывается недостаточной. Важное значение имеет способность преподавателей увидеть проблемы формирования интересов, не зависимо от их успеваемости и отметок. Требуется владение учителями методами формирования неравнодушных, активных, стремящихся к знаниям учеников с активной жизненной позицией. Необходима реализация субъект-порождающего образования, формирования у обучающихся способности инициировать и реализовывать различные виды деятельности, проявлять инициативу и ответственность.

Опрос свыше тридцати учителей начальных классов и преподавателей иностранных языков г. Воронежа свидетельствует о том, что около 60 % респондентов не обращают внимания на необходимость заниматься вплотную вопросами активизации познавательного интереса у своих воспитанников, именно в начальных классах, будучи убеждёнными в том, что он воспитывается параллельно с другой мотивацией. Например, стремление школьников хорошо выучить урок для получения высокой оценки и похвалы родителей или педагога. Не случайно 33,4 % участвующих в опросе отметили, что не тратят время в обучении специально на развитие именно познавательного интереса; 26,6 % респондентов делают это «лишь иногда». Среди тех педагогов, кто специально занимается его формированием, большая часть отмечает недостаточность своих знаний и умений, способствующих эффективно-му решению проблемы. Они видят рост падения познавательного интереса у учеников уже к концу первого класса, укрепление этой тенденции в течение обучения в начальной школе, но не называют множество разнообразных средств и методов решения проблемы. Ещё меньше педагогов могут выявить взаимосвязь между уровнем снижения познавательного интереса и возникновением у школьников учебных затруднений [12].

Анализ источников по проблеме, результаты опытной работы многих педагогов позволяют сделать **выводы** относительно условий, позволяющих сформировать стойкий

<sup>1</sup> Мухаметшина Е. Более 80% российской молодежи равнодушны к политике. – Текст: электронный // Ведомости. – URL: <https://www.1tv.ru/news/2013-04-21/73659> (дата обращения: 09.10.2022).

познавательный интерес у младших школьников.

К важнейшим из них относится максимальное использование активности самих обучающихся, стимулирование их мыслительной деятельности, мотивационной сферы, что достигается за счёт реализации субъективной позиции учеников в обучении. Этого можно достичь, если учитель прибегает к созданию на уроках проблемных ситуаций, решения познавательных задач, применения интеллектуальных игр и тренингов, поиска аргументов и доказательств, элементов дискуссий и споров, размышлений и выдвижения различных решений в достижении результатов. У школьников необходимо формировать исследовательские компетенции, включать их в проектную работу, выбирать социально значимые проекты, в которых требуется вырабатывать собственную позицию, пути решения проблемы, проявлять лидерские качества и ответственность за принятие решений [13].

Ещё одним условием является построение обучения с учётом принципа возрастосообразности школьников, опорой на их физиологическое и психологическое развитие, применение здоровьесберегающих технологий, нейропсихологических техник и упражнений.

Позитивному эмоциональному фону уделяется огромное внимание и последние научные достижения всё больше подтверждают тезис о том, что характер взаимоотношений, складывающийся между учениками, учениками и педагогами, и родителями, классная и школьная атмосферы, ближайшее окружение школьников могут способствовать или препятствовать усвоению знаний, норм поведения, системы ценностей. От радостного настроения, удовлетворённости зависит успешность в обучении ребён-

ка, крепнет уверенность его в себе и своих силах, развивается стремление узнать и достичь большего.

Личность учителя, стиль его взаимоотношений с учениками, его профессионализм и знания, умение простроить учебный процесс и разрабатывать индивидуальные программы с конкретными траекториями развития для каждого ученика также относят к условиям, делающим эффективным учебный процесс и стимулирующим закрепление познавательного интереса школьников [14].

Закрепление познавательной мотивации у обучающихся является серьёзной комплексной научной проблемой. Несмотря на довольно обширную литературу и непрекращающиеся дискуссии в области изучения и осмысления категории интереса, «... в силу своей познавательной сложности он (интерес) продолжает оставаться одной из наиболее слабо изученных проблем» [15, с. 366].

**Заключение.** Несмотря на наличие обширной литературы по проблеме интереса в самых различных научных сферах, учёные сходятся во мнении о том, что не сложилось ещё единой точки зрения на многие ключевые вопросы в теории и практике интереса, «однозначного толкования и определения его, и сути процесса развития и укрепления, объяснения в науке в целом и в современной философии и социологии в частности» [7].

Ряд принципиальных вопросов, касающихся взаимосвязи интереса, потребностей, мотивации, направленности личности остаются предметом широкой дискуссии, не имеют чётких, однозначных и единых позиций в толковании.

Системное изучение интереса к познанию и познавательного интереса у детей в структуре их общей способности к учению остаётся актуальной проблемой педагогической психологии.

#### Список литературы

1. Каменская Е. Б. Социальная компетентность: соотношение научных теорий // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. С. 110–121.
2. Юрочкина И. Ю. Развитие социальных компетенций молодёжи в условиях деятельности общественных организаций: теоретический аспект // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 8. С. 165–171.
3. Морозов Г. В., Ромасенко В. А. Нервные и психические болезни. М.: Медицина, 1987. С. 391–399.
4. Дзятковская Е. Н., Якунина И. Н. Метафорическая картина мира как фактор социализации молодёжи // Ценности и смыслы. 2018. № 6. С. 114–129.
5. Найд М. В. Формирование познавательных интересов младших школьников в совместной учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Магнитогорск, 2004. 170 с.
6. Пастушкова М. А. Формирование познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мурманск, 2009. 179 с.

7. Гребенникова И. В. Личностно ориентированное действие как единица личностно ориентированной деятельности обучающихся // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 8. С. 36–43.
8. Гульянц С. М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 91–112.
9. Пойманова О. В. Использование идей личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе начальной школы // Вестник Тамбовского государственного университета. 2010. № 3. С. 23–31.
10. Косарев В. Н., Рыков М. Ю. К вопросу о личностно-ориентированном подходе в обучении и образовании // Вестник Волгоградского государственного университета. 2007. № 10. С. 33–47.
11. Меньшикова Е. А. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. № 3. С. 16–23.
12. Шевцова М. А., Лещинский В. И. Формирование познавательного интереса средствами личностной ситуации // Проектирование и реализация модели колледжа как многоуровневого профессионального образовательного учреждения: материалы регион. науч.-практ. конф. Воронеж: Воронеж. гос. технолог. акад., 2003. С. 64–72.
13. Кимелев Ю. А., Полякова Н. Л. Философия социальных наук // Вестник Московского университета. 2014. № 1. С. 46–55.
14. Пологрудова И. С. Теоретические подходы к изучению «познавательного интереса» в психолого-педагогической литературе // Молодой учёный. 2012. № 4. С. 366–367.
15. Кусжанова А. Ж. Проблема интереса в сфере образования // Credo. 2000. № 3. С. 512–523.

#### **Сведения об авторе**

*Шмелькова Наталья Алексеевна*, аспирант; Институт стратегии развития образования Российской академии образования (105062, Россия, г. Москва, ул. Жуковского, 16); shrab@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4200-5830>.

#### **Для цитирования**

Шмелькова Н. А. Проблема формирования интереса у детей к вопросам устойчивого развития // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 51–57. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-51-57.

**Статья поступила в редакцию 16.11.2022;  
одобрена после рецензирования 26.12.2022; принята к публикации 28.12.2022.**

#### **References**

1. Kamenskaya, E. B. Social competence: correlation of scientific theories. Modern problems of science and education, no. 1, pp. 110–121, 2012. (In Rus.)
2. Yurochkina, I. Yu. Development of social competencies of youth in the context of the activities of public organizations: a theoretical aspect. Siberian Pedagogical Journal, no. 8, pp. 165–171, 2012. (In Rus.)
3. Morozov, G. V., Romasenko, V. A. Nervous and mental diseases. M: Medicine, 1987: 391–399. (In Rus.)
4. Dzyatkovskaya, E. N., Yakunina, I. N. Metaphorical picture of the world as a factor of youth socialization. Values and meanings, no. 6, pp. 114–129, 2018. (In Rus.)
5. Nayn, M. V. Formation of cognitive interests of younger schoolchildren in joint educational activities. Cand. sciences dis. Magnitogorsk, 2004. (In Rus.)
6. Pastushkova, M. A. Formation of the cognitive interest of younger students in educational activities. Cand. sciences dis. Murmansk, 2009. (In Rus.)
7. Grebennikova, I. V. Person-oriented action as a unit of student-oriented activity. Bulletin of the TSU, no. 8, pp. 36–43, 2012. (In Rus.)
8. Gulyants, S. M. The essence of the student-centered approach in teaching from the point of view of modern educational concepts. Bulletin of the Chechen State Pedagogical University, no. 2, pp. 91–112, 2009. (In Rus.)
9. Poymanova, O. V. Using the ideas of a personality-oriented approach in the educational process of elementary school. Bulletin of the TSU, no. 3, pp. 23–31, 2010. (In Rus.)
10. Kosarev, V. N., Rykov, M. Yu. To the question of the personality-oriented approach in teaching and education. Bulletin of the VoISU, no. 10, pp. 33–47, 2007. (In Rus.)
11. Menshikova, E. A. Psychological and pedagogical essence of cognitive interest. Bulletin of the TSPU, no. 3, pp. 16–23, 2008. (In Rus.)

12. Shevtsova, M. A., Leshchinsky, V. I. Formation of cognitive interest by means of a personal situation. Design and implementation of a college model as a multi-level vocational educational institution: Proceedings of a regional scientific and practical conference. Moscow – Stary Oskol. Voronezh. State Technologist Acad. Voronezh, 2003: 64–72. (In Rus.)

13. Kimelev, Yu. A., Polyakova, N. L. Philosophy of social sciences. Bulletin of the Moscow University, no. 1, pp. 46–55, 2014. (In Rus.)

14. Pologrudova, I. S. Theoretical approaches to the study of “cognitive interest” in psychological and pedagogical literature. Young Scientist, no. 4, pp. 366–367, 2012. (In Rus.)

15. Kuszhanova, A.Zh. The problem of interest in education. Credo, no. 3, pp. 512–523, 2020. (In Rus.)

***Information about author***

*Shmelkova Natalya A.*, postgraduate, Institute for Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education (16 Zhukovsky st., Moscow, 105062, Russia); shrab@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4200-5830>.

***For citation***

Shmelkova N. A. Problems of Formation of Children's Interest in Sustainable Development // Scholarly Notes of the Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 51–57. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-51-57.

***Received: November 16 2022;  
approved after reviewing December 26 2022; accepted for publication December 28 2022.***

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION

---

Original article

УДК 127

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-58-67

#### Development of Emotional Intelligence of Students by Means of Media Discourse in the Process of Studying a Foreign Language

**Natalia R. Kirichenko<sup>1</sup>, Natalia Yu. Berezhnykh<sup>2</sup>, Natalia S. Novolodskaya<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk, Russia;

<sup>2</sup> Irkutsk State Transport University, Irkutsk, Russia;

<sup>3</sup> East-Siberian Institute of MIA of Russia, Irkutsk, Russia

<sup>1</sup>nkirichenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7236-7432>;

<sup>2</sup>belkova-n@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5030-6935>;

<sup>3</sup>indigos@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4685-9967>

Emotional intelligence is the focus of many studies and it has recently been introduced into the field of the second / foreign language studies. This skill is considered to be a requisite tool for students who want to successfully adapt and function in rapidly changing world. The present study is an attempt to share practical experience on some possible ways of developing EI through media texts in the process of studying English at Irkutsk National Research Technical University (iPolytech). Though, EI is a relevant skill to improve on at any higher educational institution. The main purpose of the article is to describe some techniques of the emotional intelligence development of engineering students by means of media communication when teaching a foreign language. The research illustrates the results and peculiarities of working with engineering students analyzing media texts over the last five years. The scientific novelty involves the clarifying EI concept with relevance to students of technical majors in order to improve their personal and social competencies. The methodical techniques presented in the article can contribute to students' enhancement of emotional intelligence, as well as improve their skills of analyzing a media text. The research findings are the following: the author identifies the essence of the concept of EI of technical university students and demonstrates how to effectively implement methods of EI formation in a foreign language learning environment. As a result, simulated communicative situations at foreign language classes, on the one hand, develop emotional intelligence skills, and on the other hand, contribute to a more successful assimilation of the subject itself. In the perspective the research aims to develop and describe methods for the development of other soft skills during foreign language classes, as well as to conduct a comparative analysis of the development of other skills based on emotional intelligence in students majoring in science and in arts.

**Keywords:** emotional intelligence, media text, media literacy, foreign language studies, media education, soft skills, higher education

## Научная статья

### Развитие эмоционального интеллекта студентов средствами медийного дискурса в процессе обучения иностранным языкам

**Наталья Ростиславовна Кириченко<sup>1</sup>, Наталья Юрьевна Бережных<sup>2</sup>,  
Наталья Сергеевна Новолодская<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск, Россия;

<sup>2</sup>Иркутский государственный университет путей сообщения, г. Иркутск, Россия;

<sup>3</sup>Восточно-Сибирский институт МВД России, г. Иркутск, Россия

<sup>1</sup>nkirichenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7236-7432>;

<sup>2</sup>belkova-n@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5030-6935>;

<sup>3</sup>indigos@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4685-9967>

Эмоциональный интеллект находится в центре внимания многих научных исследований, и не так давно он был введён в сферу, связанную с изучением иностранных языков. Навыки эмоционального интеллекта считаются необходимым инструментом для студентов, которые хотят успешно адаптироваться и функционировать в быстро меняющемся мире. Настоящее исследование представляет собой попытку поделиться практическим опытом о некоторых возможных способах развития эмоционального интеллекта с помощью медиатекстов в процессе изучения английского языка в Иркутском национальном исследовательском техническом университете (*iPolytech*). Эмоциональный интеллект – это навык, который можно совершенствовать в любом высшем учебном заведении. Основной целью статьи является описание методики развития эмоционального интеллекта студентов-инженеров средствами медиакommunikации в процессе обучения иностранному языку. Исследование иллюстрирует результаты и особенности работы со студентами технических специальностей, анализирующими медиатексты, за последние пять лет. Научная новизна работы заключается в уточнении концепции эмоционального интеллекта, имеющей отношение к студентам инженерных направлений, с целью повышения их личностных и социальных компетенций. Методические приёмы, представленные в статье, могут способствовать повышению эмоционального интеллекта студентов, а также совершенствованию их навыков анализа медиатекстов. Результаты исследования заключаются в следующем: авторы выявляют сущность концепции эмоционального интеллекта студентов технического вуза и демонстрируют, как эффективно внедрять методы формирования эмоционального интеллекта в среду обучения иностранному языку. В итоге, смоделированные коммуникативные ситуации на занятиях по иностранному языку с одной стороны развивают навыки эмоционального интеллекта, а с другой стороны способствуют более успешному усвоению самого предмета. В перспективе исследования разработка и описание методики развития других мягких навыков на занятиях по иностранному языку, а также проведение сравнительного анализа развития других навыков, базирующихся на эмоциональном интеллекте, у студентов технических и гуманитарных специальностей.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, медиатекст, медиаграмотность, изучение иностранных языков, медиаобразование, мягкие навыки, высшее образование

**Introduction.** Emotional intelligence (EI) is the focus of many studies and recently it has been introduced into the field of the second / foreign language studies. In a modern world almost unlimited access to information and time spent in front of the screen of a modern gadget affects communication skills, empathy, corporate culture, creative thinking and cognitive flexibility, independence in decision-making. These abilities belong to the field of EI, a concept which appears to be one of the most popular in modern science in the last decades. In 2020, at a meeting of weighty business leaders, political statesmen and prominent experts in various fields of activity at the World Economic Forum in Davos, emotional intelligence was included in the top 10 most important skills. There are countries in the world (e. g. Finland, Denmark)

where the discipline “Emotional Intelligence” has become an obligatory subject of the school curriculum. “We are now trying to invest in EI research within the company, and we are trying to adapt existing methods. A number of institutes of higher education are working to create an acceptable methodology for teachers. Teachers who possess these skills should teach. The above-mentioned methodology should also be used in schools,” the head of Sberbank, German Gref, said at the congress “Innovative Practice: Science plus Business”<sup>1</sup>. Thus, currently, there is an active discussion on the designing such educational programs that would help students become in demand in labor markets by develop-

<sup>1</sup> Греф Г. Греф считает, что навыкам эмоционального интеллекта нужно учить детей в школе. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/3848714> (дата обращения: 21.10.2022). – Текст: электронный.

ing in them soft skills including EI. INRTU, having won the special grant in the state program "Priority 2030", actively participates in various projects aimed at implementation of student education, introducing soft skills and competence building technologies. Emotional intelligence is one of the soft skills that it is possible to develop in foreign language classes. This educational trajectory enables educators to solve a number of problems in nurturing and educating a successful personality: to be aware of one's own and others' needs and emotions, as well as to analyze the causes of their occurrence; to be able to constructively perceive criticism; to interact effectively with colleagues. All this helps to increase self-esteem, improve socialization and reduce conflict. It has already been proven that emotional intelligence affects the development of personality. Students improve their academic performance, develop skills of participation in a relationship-centered environment. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning shows that about 80 % of students enrolled in the Social, and Emotional Learning program achieve high academic results [1]. To manage themselves appropriately and effectively communicate with others students need basic emotional and social skills. In this article we make an attempt to share our experience how we engage students of Irkutsk National Research Technical University in these behaviors. The forms of training that our team uses allow us to increase motivation to study, help to master educational content easier and faster.

*Problem of the Research.* Emotional intelligence is considered as an emotional and intellectual activity focused on building the skills for coping with incoming information of a professional orientation embedded in the emotional sphere. The article describes possible methods of developing emotional intelligence of students of technical universities by means of media communication when teaching a foreign language (in our case, English). The research shows that the study and assimilation of certain techniques and language tools can contribute to the formation of students' position as active participants of communication in various aspects of life.

Research tasks:

– to consider the essence of the concept of emotional intelligence of technical university students;

– to describe the ways/methods of developing emotional intelligence of technical university students in foreign language classes.

*Theoretical background.* The term "emotional intelligence" in its current understanding was introduced in the 1990s in a short article with the same heading by two researchers: John Mayer from the University of New Hampshire and Peter Salovey from Yale University [2]. Under "emotional intelligence" they understood a group of cognitive abilities of an individual that allow him to realize and analyze his own emotions and perceive the states of interlocutors, in order to use this data to control his own and others' thinking and actions in the process of solving practical problems. The journalist of the New York Times, the American Daniel Goleman and the Israeli scientist, psychologist Reuven Bar-On each contributed significant developments to this theory [3]. In Russia, interest in this topic is at the beginning of its development. Among those who study Russian practice and are engaged in applying the knowledge of foreign colleagues to the Russian reality, the most well-known to a wide audience are Sergey Shabanov, Alyona Alyoshina [4], Tatyana Vladimirovna Chernihiv<sup>1</sup>, V. D. Shadrikov [5], I. N. Andreeva [6]. The book "Social and Emotional Intelligence: from Processes to Measurements" by the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences includes the articles of modern Russian scientists [7]. It must be noted that the very first patented method of emotional intelligence development in Russia belongs to Victoria Shmanskaya [8].

The history of studying the emotional sphere of a person can be traced back to the 19<sup>th</sup> century. The first fundamental scientific work devoted to the principles of expression of emotions, their role in the process of adaptation of people to environmental conditions, which became conventional for many scientists, was published in 1872 [9]. In 1920, social intelligence concept was introduced into the scientific lexicon [10]. In his article Thorndike underlined the existence of various amounts of different intelligences, namely he examined three "intelligences," which he called mechanical intelligence, social intelligence, and abstract intelligence. "By social intelligence Thorndike meant the ability to understand and manage men and women, boys and girls – to act wisely in human relations" [10, p. 228]. In the late 1920s, the first Social Intelligence Test

<sup>1</sup> Черниговская Т. В. Зачем развивать эмоциональный интеллект. Интервью с Татьяной Черниговской. – URL: <https://soundstream.media/clip/zachem-razvivat-emotsional-nyy-intellekt-interv-yu-s-tat-yanoy-chernigovskoy> (дата обращения: 21.10.2022). – Текст: электронный.

was designed [11]. In this work, F. A. Moss and T. Hunt defined social intelligence as the “ability to get along with others” [11]. Their test was composed of a certain number of subtests and correlated with adults’ occupational status. Although the test was in general use up to the 1960s, it came under criticism for its inability to differentiate social intelligence from abstract intelligence. David Wechsler contributed a lot to the research of social intelligence developing Wechsler Intelligence Scales for adults and children [12]. It is worth mentioning that updated versions of his tests remain popular in the 21<sup>st</sup> century. He distinguished intellectual and non-intellectual factors considering the latter as key factors in predicting an individual ongoing daily life. In the 1970s, Claud Steiner developed the concept of emotional literacy. The scientist dedicated his manuscript to emotional literacy training [13]. The book is aimed at improving interpersonal and professional communication. In 1985, a doctoral thesis titled “A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence” was published [14]. The author, Wayne Payne, presented a theoretical and philosophical framework for emotional intelligence.

Thus, to sum up all the above we may conclude that EI reflects the way how a person reasons about emotions, namely it shows their abilities to: accurately perceive emotions; apply them in the process of thought-facilitation; understand manifold emotional meanings; manage emotions in others and themselves.

Nowadays the concept of emotional intelligence is continuing its development, new articles and scientific papers appear to study the psychology of human communication. In the framework of this research, it is believed that it is possible and important to develop students’ emotional intelligence through studying a foreign language as it can help a student become an active participant of communicative activities in professional, social, cultural and emotional aspects.

**Methodology of the Research.** *General Background of the Research.* The methodological principles of the given survey are based on the structural analysis of the emotional intelligence as well as the means of its linguistic representation as the paper accepts the principles according to which it is possible to teach emotional intelligence and enhance it. The principles were introduced in an article written by professors of two American Universities: Yale University and University of New Hampshire [15]. The

developed principles help penetrate into the problem-solving areas related to emotions, thus making it possible to improve EI by educating in the subject matter.

*Sample of the Research.* The research suggests developing students’ emotional intelligence by means of reading, analyzing, and discussing mass media texts. Four educational sites which contain news designed for learners with different levels of English have been highlighted: VOA Learning English, BBC Learning English, News in English, CNN Student News. Reading and interpreting news is one of the most important aspects of studying a foreign language as it provides the formation of various intellectual, emotional, and communicative competences. Reading media texts contributes to the development of understanding of the events which happen in contemporary society, which in turn stimulates understanding of the actions and intentions of people who surround us. Learning a foreign language through media helps to develop skills and abilities which are considered the key constituents of emotional intelligence:

1. The ability to control and consciously influence one’s own feelings and emotions;
2. The skill to identify and voice one’s own feelings and emotions;
3. The competence to apply one’s own emotions not only in one’s own best interest but for the benefit of other people;
4. The ability to find common grounds in communicating with other people;
5. The ability of relating to others.

There are different models of emotional intelligence, which are similar in general but still each of them enjoys its own peculiarities. Having analyzed Salovey and Mayer’s [2], Goleman’s [3], Bar-On’s [16] models, we can make a conclusion that all these models describe the following components of emotional intelligence, namely: understanding or awareness of your own emotions; managing your own emotions; self-motivation; understanding or awareness of the emotions of others; relationship management. The above-mentioned components are connected with two vital competences: personal and social.

Personal competence implies the abilities of self-knowledge, self-awareness, self-attitude, and self-reflection. Thus, personal competence deals with both self-management and self-awareness. Self-awareness implies that an individual understands how he feels and can accurately assess his own emotional state.

Self-management is based on understanding of one's own emotions and implies control over one's own emotions – so that they do not control an individual. In other words, it is the ability to maintain internal balance facing challenges. It is also important to know how to motivate yourself for some achievements, based on the level of involvement and optimism.

Structural analysis of emotional intelligence helps us realize and control emotions while communicating and interacting with other people. It is a methodological basis for identifying the ways of EI linguistic representation. The process of working with emotions may include the following stages: recognizing and understanding emotions, managing and using emotions.

Understanding emotions presupposes the ability to verbalize emotions, i. e. to designate them with words. The Managing Emotions Stage relates to the ability to manage one's own and outer emotions, restraining negative emotions and strengthening positive ones, without suppressing or exaggerating the information that they can convey. The Using Emotions Stage is based on the principle that emotions prioritize thinking and influence creativity.

Having analyzed the structure of EI we can identify the essence of the concept of IE and distinguish skills and abilities associated with core areas of future engineers. These are the following:

1. Self-awareness – the abilities to identify and recognize emotions; to accurately perceive one's own strengths and needs.
2. Self-management – the abilities to motivate and discipline yourself and your staff; to manage and control one's stress and impulses.
3. Relationship skills – cooperative working; conflict and negotiation management;
4. Decision-making skills – problem identification and solving; situation analysis; reflection and evaluation.

To summarize, it could be noted that emotional intelligence includes both intellectual and social abilities: the ability to be engaged in complex information processing and the ability to apply these adaptive competences to the way of thinking and behavior.

*Instrument and Procedures.* The present study is an attempt to share practical experience on some possible ways of developing EI through media texts in the process of studying English at Irkutsk National Research Technical University (iPolytech). The main methods of the research are the analysis of scientific works on the prob-

lem of the development of EI; the selection and stratification of linguistic means; generalization and interpretation of the received information.

Practical significance is the development of EI in the process of studying foreign languages boosts the effectiveness of linguistic and general training, as well as fosters personal development of students. EI programming and evidence-based tasks promote the development of psychological competencies that are used in work and learning environment.

**Results and Discussion.** According to D. Goleman, emotional intelligence is defined as a combination of cognitive, personal, motivational traits [3]. Based on the concept that language is a social phenomenon, its important role in the enhancement of emotional intelligence is noted.

Intellectual components of EI are associated with cognitive function of a foreign language, which reflects the cognitive component of the secondary language personality (i. e. the ability of a person to identify the value of information and transform it into a system of meanings) and the emphatic function which is manifested only in communication and interaction, and its intensity is determined by cultural affiliation.

To develop emotional intelligence through EFL/ESL is not a new idea. It was put forward to enhance students' abilities by designing special integrated writing tasks [17; 18]. The correlation between emotional intelligence and EFL learners' speaking abilities was highlighted in Hassan Soodmand Afshar and Masoud Rahimi's work [19]. The connection between foreign language learners' emotional intelligence and their performance on cloze tests was investigated by Robabeh Esfandiari, Ehsanollah Ekradi [20]. Iranian researchers studied how EI affects vocabulary learning among EFL students [21; 22]. The research proves that studying a foreign language through modern mass media can contribute to the correct formation of students' emotional intelligence. Discussing news can help students make the right decision in a particular situation when communicating directly with each other.

This section is dedicated to some techniques which are used during classwork with students of technical specialties who do not major in a foreign language. All the activities are designed to encourage discussion and to consolidate intra-group relationship. At the beginning of the work some attention is paid to the analysis of a news article in order to find out whether the author's subjective perception and attitudes are being expressed or not. The class partici-

pates in the discussion not only expressing their thoughts but also learning to ask correct questions developing skills to listen to each other and appreciate other opinions. This fosters the ability to accept people with different positions.

It is important to form the students' attitude toward certain events comparing different foreign sources or through comparing with local mass media. An example could be an ambiguous situation with coronavirus vaccine. Students explored different excerpts from different sites. Group speaking activities as well as collaborative writing and reading tasks were utilized during classwork. It was important that in their essays students expressed their thoughts about the problem discussed, analyzed their fears and concerns. Testimonies of those who have experienced the disease or have been vaccinated contributed to the emotional perception.

Associate professors and senior teachers of our university have developed a special course "Interpretation of media texts as a key factor in the enhancement of emotional intelligence". The basic hypothesis is that the specificity of media discourse may help to master the emotional experience of a person. Discussing aesthetic, ethical, and emotional problems, the students get to know themselves, their emotional world, the emotional world of the people around them more deeply. Students should understand the political, historical, and, if possible, emotional background of creating a certain news text.

Special role is given to the creation of the so-called "field of expectation". The set of tasks should be aimed not only on the cognitive but also emotional activity of students. The basic psychological patterns of communicative activity must be taken into consideration. It is necessary while working with a media text to cover the three interrelated stages:

1. Incentive-motivational phase – creating a "field of expectation" with the help of tasks which precede the reading of the text: discussing photos or pictures connected with the headline of an article; guessing the content of the article, guessing the experts who can comment on the covered issue; finding music that can convey the main idea.

2. Analytical and synthetic phase presupposes the inner dialogue of the student with the author of the article whether he agrees or disagrees with the manner of presenting the information, whether he would or would not overpersuade the author.

3. Productive phase implies personal identification that is the comprehension of what have been read and the discussion with the classmates.

Illustrations may be used to convey the emotional atmosphere of a media text, to transmit factual accuracy, to visualize the author of the article or the characters of the narrative. We also practice a task of creating a drawing or scheme "in the margins". At the beginning this task is offered as homework, advanced students perform it during the class. The ability to express the main idea of an article in a drawing is challenging for practically all students, although we believe that this kind of task contributes to the cultivation of compositional and analytical skills, the development of imagination and creativity; the enhancement of artistic abilities and, which is the most important, expression of the emotional state at the given moment.

It is also advisable to focus on "design" tasks: creation of media graphics, charts, reports, presentations, infographics, word clouds, mind maps, collages, posters for background information, compilation of news collections. The main idea of these tasks is that when coming up with design, posters, covers, the student necessarily analyzes the article. And the analysis, the purpose of which is to perform specific work, is more effective and deeper. Thus, the process of making a collage aims at developing students' imaginative thinking. Here is the list of some useful applications and services:

1. Google Charts tools for creating different types of charts.
2. Piktochart for creating reports, presentations, infographics, social media graphics, and prints.
3. Canva for creating various types of infographics.
4. Wordart.com for creating online word clouds.
5. get.plickers.com for creating online quizzes.
6. Poplet.com for creating mind maps.

Since 2018 it has become a tradition to create newsletters on topics that are particularly interesting to students and promotes a group discussion. Students independently choose topics and in their free time select materials, write articles, getting used to the role of journalists. The design of the newsletter also contributes to the enhancement of EI as the students style the speech, use photoshop or other applications to convey the emotions and feelings. Canva and

Crello applications might be helpful in making online newsletters.

Staging personal stories that are usually introduced in modern mass media fosters “humanization” of an article, develops psychological competence. This task allows students to feel the state of mind of a character in each single situation; they are able to analyze the motives and goals of the actions; unravel what is not directly stated in the article. This work makes the students scrutinize all details, relationships and interactions in the article; explain or justify the way of behavior. Transforming the media text for the scene the students carefully approach every word of the article, think about the use of lexical means, intonation and gestures. During preparation and when rehearsing a democratic style of relationship is being developed: students share their knowledge of contemporary society, life experience, discover their own character and get to know each other better.

When watching or reading mass media we necessarily discuss them, our lecturers express their attitudes to events covered, as a teacher is not a silent observer but a tool for influencing the upbringing of students’ personality.

At the end of each integrated set of classes students are offered to write an essay where they formulate their attitude to the issue. During the classes the students are also suggested other creative tasks such as: creating their own original texts; translating texts from one language to another; writing reviews; creating clips, reports or interviews; changing the genre from news to fiction.

Thus, the research shows that thoughtfully-planned and well-implemented tasks can have a positive influence on a wide spectrum of students’ social, academic and behavioral outcomes.

**Conclusions.** To sum up, developing emotional intelligence is in demand in contemporary society. Language represents the main components of emotional intelligence and studying a foreign language contributes to its holistic enhancement. Due to the fact that the formation of personality occurs in an activity process, mostly communicative, a motivated subject-communicative activity while studying a foreign language through media discourse was provided. Over the last five years of working at Irkutsk National Research Technical University we have created and tested some techniques of developing basic EI skills that are relevant for engineering students. Thus, working with media texts and performing non-standard tasks students form personal competence, which is a most important means in developing emotional intelligence since the ability to interpret media discourse makes it possible to understand the feelings, emotions and psychology of oneself and the interlocutors. The result of such classes is that the students are becoming thoughtful, understanding and able to empathize people.

Further research perspective could be seen in comparing relevant EI competencies for different work areas, researching whether the suggested techniques could be successfully applied to other majors.

### References

1. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Safe and sound: An educational leader’s guide to evidence-based social and emotional learning programs. Chicago, 2003. (In Engl.)
2. Salovey, P., Mayer, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, no. 9, pp. 185–211, 1989–90. (In Engl.)
3. Goleman, D. Emotional Intelligence Why it Can Matter More Than IQ. – Melbourne: Random House Publishing Group, 2005. (In Engl.)
4. Alyoshina, A., Shabanov, S. Emotional intelligence. Russian practice. Moscow, 2013. (In Rus.)
5. Shadrikov, V. D. On the concept of emotional intelligence. System genesis of educational and professional activity. Yaroslavl: Chancellor, 2007. (In Rus.)
6. Andreeva, I. N. The ABC of emotional intelligence. St. Petersburg: BHV–Petersburg, 2012. (In Rus.)
7. Social and emotional intelligence: From processes to measurements / Edited by D. V. Lyusin, D. V. Ushakov. M.: Publishing house “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”, 2009. (In Rus.)
8. Shimanskaya, V. Emotional intelligence for children and parents. We learn to understand and show emotions, to manage them. St. Petersburg, 2021. (In Rus.)
9. Darwin, C. The Expression of the Emotions in Man and Animals, L.: John Murray, Albemarle st. Web. 05.08.2022. [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2309885\\_4/component/file\\_2309884/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2309885_4/component/file_2309884/content) (In Engl.)
10. Thorndike, E. L. Intelligence and its uses. *Harper’s Monthly Magazine*, no. 140, pp. 227–235. Web. 05.08.2022. <https://www.gwern.net/docs/iq/1920-thorndike.pdf> (In Engl.)
11. Moss, F. A., Hunt, T., Omwake, K. T., & Woodward, L. G. Manual for the George Washington University Series Social Intelligence Test. Washington, D. C. : The Center for Psychological Service. Web.

- 05.08.2022. <https://psycentre.apps01.yorku.ca/wp/george-washington-university-social-intelligence-test-revised-form-2nd-edition-gwsit/> (In Engl.)
12. Wechsler, D. The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence. Baltimore: Williams & Wilkins. Web. 05.08.2022. <https://archive.org/details/measurementandap001570mbp/page/n7/mode/2up> (In Engl.)
13. Steiner, D. Emotional Literacy; Intelligence with a Heart. Web. 05.08.2022. <https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf> (In Engl.)
14. Payne, W. A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence. Web. 05.08.2022. <https://eqi.org/payne.htm>. (In Engl.)
15. Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, D. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, no. 4, pp. 291–300, 2016. (In Engl.)
16. Bar-On, R. The Multifactor Measure of Performance: Its Development, Norming, and Validation. *Frontiers in Psychology*. Web. 05.08.2022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00140>. (In Engl.)
17. Ghanbari, N., Abdolrezaipoor, P. Using emotional intelligence in an EFL integrated writing assessment. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 70. Web. 05.08.2022. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101017>. (In Engl.)
18. Mavrou, I. Working memory, executive functions, and emotional intelligence in second language writing. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 50. Web. 05.08.2022. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100758>. (In Engl.)
19. Afshar, H. S., Rahimi, M. Reflective thinking, emotional intelligence, and speaking ability of EFL learners: Is there a relation? *Thinking Skills and Creativity*. vol. 19, pp. 97–111, 2016. (In Engl.)
20. Esfandiari, R., Ekradi, E. Relationship between Iranian EFL Learners' Emotional Intelligence and their Performance on Cloze Test. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 98, pp. 435–444, 2014. (In Engl.)
21. Skourdi, S., Rahimi, A., Bagheri, M. S. The Relationship between Emotional Intelligence, and Vocabulary Knowledge among Iranian EFL Learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 98, pp. 1785–1793, 2014. (In Engl.)
22. Nesari, A. J., Karimi, L., Filinezhad N. On the Relationship between Emotional Intelligence and Vocabulary Learning of Iranian Efl Learners at the Intermediate Level. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 28, pp. 900–903, 2011. (In Engl.)

#### **Information about the authors**

*Kirichenko Natalia R.*, Candidate of Philology, Associate Professor, Irkutsk National Research Technical University (83 Lermontova st., Irkutsk, 664074, Russia); [nkirichenko@yandex.ru](mailto:nkirichenko@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7236-7432>.

*Bereznykh Natalia Yu.*, Candidate of Philology, Associate Professor; Irkutsk State Transport University (15 st. Chernyshevsky, Irkutsk, 664074, Russia); [belkova-n@yandex.ru](mailto:belkova-n@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5030-6935>.

*Novolodskaya Natalia S.*, Senior Teacher; East-Siberian Institute of MIA of Russia (110 st. Lermontova Irkutsk, 664074, Russia); [indigos@mail.ru](mailto:indigos@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4685-9967>.

#### **Contribution of authors to the article**

Kirichenko N. R. – main author; developed the methodology and directed the analysis of the research materials.

Bereznykh N. Yu. – methodology of research, structural analysis of theoretical basis.

Novolodskaya N. S. – has analyzed the article materials and made the article design.

#### **For citation**

Kirichenko N. R., Bereznykh N. Yu., Novolodskaya N. S. Development of emotional intelligence of students by means of media discourse in the process of studying a foreign language // *Scholarly Notes of the Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 58–67. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-58-67.

**Received: September 10 2022;**  
**approved after reviewing October 22 2022; accepted for publication October 25 2022.**

#### **Список литературы**

1. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs. Chicago: Chicago University Publ., 2003. 12 p.
2. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. 1889–90. No. 9. Pp. 185–211.

3. Goleman D. Emotional Intelligence Why it Can Matter More Than IQ. Melbourne: Random House Publishing Group, 2005. 386 p.
4. Шабанов С., Алешина А., Эмоциональный интеллект. Российская практика. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 429 с.
5. Шадриков, В. Д. К понятию эмоционального интеллекта. Системогенез учебно-профессиональной деятельности. URL: <https://yspu.org/images/ff/fa/Шадриков.pdf> (дата обращения: 22.08.2022). Текст: электронный.
6. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
7. Социально-эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люпина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. 351 с.
8. Шиманская В. А. Эмоциональный интеллект у детей и родителей. Учимся понимать и показывать эмоции, управляя ими. СПб.: Питер, 2021. 304 с.
9. Darwin C. The Expression of the Emotions in Man and Animals, L.: John Murray, Albemarle st. URL: [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2309885\\_4/component/file\\_2309884/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2309885_4/component/file_2309884/content) (дата обращения: 05.08.2022). Текст: электронный.
10. Thorndike E. L. Intelligence and its uses // Harper's Monthly Magazine. No. 140. P. 227–235. URL: <https://www.gwern.net/docs/iq/1920-thorndike.pdf> (дата обращения: 05.08.2022). Текст: электронный.
11. Moss F. A., Hunt T., Omwake K. T., Woodward, L. G. Manual for the George Washington University Series Social Intelligence Test. Washington, D. C. : The Center for Psychological Service. URL: <https://psycentre.apps01.yorku.ca/wp/george-washington-university-social-intelligence-test-revised-form-2nd-edition-gwsit> (дата обращения: 05.08.2022). Текст: электронный.
12. Wechsler D. The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence. Baltimore: Williams & Wilkins. URL: <https://archive.org/details/measurementandap001570mbp/page/n7/mode/2up> (дата обращения: 05.08.2022). Текст: электронный.
13. Steiner D. Emotional Literacy; Intelligence with a Heart. URL: <https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf> (дата обращения: 05.08.2022). Текст: электронный.
14. Payne W. A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence. URL: <https://eqi.org/payne.htm> (дата обращения: 05.08.2022). Текст: электронный.
15. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey D. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates // Emotion Review. 2016. No. 4. P. 291–300.
16. Bar-On R. The Multifactor Measure of Performance: Its Development, Norming, and Validation. Frontiers in Psychology. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00140> (дата обращения: 21.10.2022). Текст: электронный.
17. Ghanbari N., Abdolrezapour P. Using emotional intelligence in an EFL integrated writing assessment. Текст: электронный // Studies in Educational Evaluation. Vol. 70. URL: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101017> (дата обращения: 21.10.2022).
18. Mavrou I. Working memory, executive functions, and emotional intelligence in second language writing. Текст: электронный // Journal of Second Language Writing. Vol. 50. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100758> (дата обращения: 21.10.2022).
19. Afshar H. S., Rahimi M. Reflective thinking, emotional intelligence, and speaking ability of EFL learners: Is there a relation? Thinking Skills and Creativity. 2016. Vol. 19. P. 97–111.
20. Esfandiari R., Ekradi E. Relationship between Iranian EFL Learners' Emotional Intelligence and their Performance on Cloze Test. Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 98. P. 435–444.
21. Skourdi S., Rahimi A., Bagheri M. S. The Relationship between Emotional Intelligence, and Vocabulary Knowledge among Iranian EFL Learners. Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 98. P. 1785–1793.
22. Nesari A. J., Karimi L., Filinezhad N. On the Relationship between Emotional Intelligence and Vocabulary Learning of Iranian Efl Learners at the Intermediate Level. Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 28. P. 900–903.

#### **Информация об авторах**

*Кириченко Наталья Ростиславовна*, кандидат филологических наук, доцент; Иркутский национальный исследовательский технический университет (664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83), [nkirichenko@yandex.ru](mailto:nkirichenko@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7236-7432>.

*Бережных Наталья Юрьевна*, кандидат филологических наук, доцент; Иркутский государственный университет путей сообщения (664074, Россия, г. Иркутск, ул. Чернышевского, 15); [belkova-n@yandex.ru](mailto:belkova-n@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5030-6935>.

*Новолодская Наталья Сергеевна*, старший преподаватель, Восточно-Сибирский институт МВД России (664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова 110); [indigos@mail.ru](mailto:indigos@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4685-9967>.

***Вклад авторов в статью***

Кириченко Н. Р. – основной автор, разработка методологии и направления анализа материалов исследования.

Бережных Н. Ю. – методология исследования, структурный анализ теоретической базы.

Новолодская Н. С. – анализ материалов статьи, оформление статьи.

***Для цитирования***

Кириченко Н. Р., Бережных Н. Ю., Новолодская Н. С. Развитие эмоционального интеллекта студентов средствами медийного дискурса в процессе обучения иностранным языкам // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 58–67. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-58-67.

***Статья поступила в редакцию 10.09.2022;  
одобрена после рецензирования 22.10.2022; принята к публикации 25.09.2022.***

Научная статья

УДК 377.8

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-68-81

**Требования к профессиональной деятельности учителя в Гонконге и Сингапуре:  
стандарты и процедуры оценивания**

**Наталья Леонидовна Коршунова<sup>1</sup>, Елена Фёдоровна Матвеева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия;

<sup>2</sup> Спасский педагогический колледж, Спасск-Дальний, Россия,

<sup>1</sup>nlkor@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8899-7110>

<sup>2</sup>Matveeva\_ef@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8899-7110>

Статья посвящена проблематике разработки и реализации профессионального стандарта педагога, признаваемой одной из самых актуальных и сложных во многих странах мира, и в этом контексте – содержанию оценочных материалов и процедуре оценивания профессиональной деятельности учителя. Цель исследования – анализ и сравнение документов, определяющих требования к профессиональной деятельности учителя в Гонконге и Сингапуре – азиатских стран, занимающих лидирующие мировые позиции в сфере образования. В качестве методов исследования используются сравнительно-сопоставительный анализ и систематизация материалов по изучаемой теме. Рассмотрены следующие аспекты профессиональных стандартов: цель, целевая аудитория и структура, описана процедура оценки профессионально-педагогической деятельности педагога. В процессе анализа выявлено как особенное, так и общее в профессиональных стандартах, что позволяет им быть эффективным инструментами оценки педагогического труда. Доказано, что благодаря используемым в этих странах системам оценивания и управления производительностью труда педагоги получают стимул к расширению поля профессиональной деятельности, выбору траектории карьерного роста и принятию необходимых действий по своему развитию, способствующих достижению более высокого уровня компетентности и продвижению по карьерной лестнице. Профессионально-педагогическая деятельность оценивается, исходя из вклада учителя во всестороннее развитие ученика, школьного сообщества, а также в развитие профессии и общества в целом. В анализируемых стандартах прописаны некоторые этические нормы поведения учителя. С позиций педагогической компаративистики статья вносит вклад в обсуждение проблемы разработки и реализации единой национальной системы оценивания педагогической деятельности в России. Результаты исследования могут быть полезны в теоретических вопросах оценивания труда учителя и в практике разработки единых государственных оценочных материалов в России.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность учителя, компетентность учителя, оценивание компетентности учителя, профессиональные стандарты педагога

**Original article**

**Teacher Evaluation Documents and Procedures in High-Performing APR–Countries:  
Hong Kong and Singapore**

**Natalia L. Korshunova<sup>1</sup>, Elena F. Matveeva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> School of Education, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia;

<sup>2</sup> Spassky Teachers' Training College, Spassk-Dalny, Russia

<sup>1</sup>nlkor@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8899-7110>

<sup>2</sup>Matveeva\_ef@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8899-7110>

The paper highlights the issue of teacher's professional competence assessment and standardization in teacher professional activity as essential for improving teaching quality. The authors refer to the best-world experience in teacher evaluation and accountability in two top-performing educational systems in the world – those of Hong Kong and Singapore. This paper is an in-depth case study that aims to describe and compare the competency-based tools used there for teacher performance evaluation. The following aspects of the documents are paid attention to in the paper: the purpose of the standards/document, the target groups and the structure. In the course of the research, some theoretical methods, including a comparative analysis, the method of evaluation and systematization of the used materials on the selected theme were used. The anal-

ysis of the professional standards for teachers in Hong Kong and Singapore has shown that, along with the differences in certain aspects, there are some features which are likely to make them effective in practice. It is assumed that using these documents contribute to holding these countries' senior positions in performing teacher assessment systems and in the sphere of world education as well. The paper concludes by suggesting its contribution to the discussion of the problem of the development and implementation of a proper unified national teacher evaluation and accountability system based on competency-oriented teacher standards in Russia. It is also expected that the findings could be useful in the development of the Unified Federal Evaluation Materials for teacher assessment and accountability in the country.

**Keywords:** standardization of teacher professional activity, teacher competence assessment, teaching competency standards, purpose of the standards, target groups, arrangement of the standards, comparative analysis

**Введение.** С целью улучшения качества преподавания в российских школах, которое соответствовало бы требованиям современного образования XXI в., Министерство образования и науки РФ внедрило профессиональный стандарт педагога<sup>1</sup>. В стране разрабатывается новая модель аттестации учителей и набор единых федеральных оценочных материалов. Эти инициативы не являются простыми для реализации. В этом случае представляется важным проанализировать опыт лучших образовательных систем мира в оценке профессиональной деятельности педагога, к которым относятся образовательные системы Гонконга и Сингапура. Этим обусловлена актуальность настоящего исследования. Целью статьи является анализ и сравнение документов, определяющих требования к профессиональной деятельности учителя в этих странах.

Ценность данной статьи может заключаться в предоставлении полезной информации об оценке профессиональной деятельности учителя, шире – внести вклад в обсуждение учительских стандартов и эффективности работы педагога.

Научная новизна данного исследования заключается в сравнительно-сопоставительном анализе стандартов профессиональной деятельности учителя в Гонконге и Сингапуре и процедур оценивания профессиональной компетентности педагогов данных стран. Был проведён ряд исследований по изучению систем отбора и подготовки учителей, а также проблеме компетентности учителей в Гонконге и Сингапуре,

<sup>1</sup> Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ: [от 18 октября 2013 г. № 544н; зарегистрирован Минюстом 06.12.2013 г., рег. № 30550]. – Текст: электронный // Российская газета. – 2013. – 18 дек. – С. 20. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 18.09.2022).

но очень мало попыток было предпринято к изучению документов, используемых для оценки учительской деятельности и отчётных документов, предоставляемых учителями для осуществления этой процедуры в этих странах.

Таким образом, данная статья имеет теоретическое и практическое значение для разработки и реализации новых учительских стандартов и национальной системы оценки деятельности педагога.

**Обзор литературы.** Современные исследования показывают, что учитель – единственный, самый важный фактор в школьном обучении. Ученики, которые имеют возможность обучаться у высококвалифицированных учителей, получают более высокие результаты в образовании, вне зависимости от других факторов. Анализируя опыт лучших в мире систем образования, консалтинговая компания «МакКинзи» пришла к выводу, что ключевым фактором качества образования является качество подготовки учителей и качество их работы [1, с. 13]. В. П. Борисенков, вслед за М. Барбером и В. Муршед, утверждает, что «... важнее всего не то, сколько получают учителя (безусловно, их нелёгкий труд должен оплачиваться достойно), а то, какие это учителя, как они подготовлены и как работают» [2, с. 15].

Как было отмечено в докладе «Ключевые компетенции для Европы: открывая двери в обучение на протяжении всей жизни» (“Key competencies in Europe: opening doors for lifelong learning”), представленным Центром социальных и экономических исследований CASE Network в Варшаве в 2009 г., самые благоприятные условия для эффективного развития компетенций учащегося – развитие соответствующих компетенций учителя. В документе подчёркивается, что «только те учителя, которые вооружены современным педагогическим инструментарием и которые могут эффективно пользоваться ими в своей

повседневной практике, могут быть успешны в развитии ключевых компетенций своих учеников»<sup>1</sup>.

Х. Жусуф пишет: «...чтобы повысить качество образования в условиях глобальных вызовов двадцать первого века, «все учителя должны соответствовать профессиональным учительским стандартам. Исходя из этой цели, необходимо использовать стандарты международного уровня...» [3, р. 33].

Таким образом, качество преподавания и образование учителя регулируются государственными механизмами, такими как установление норм/стандартов и оценка профессионально-педагогической деятельности учителя, изменения в учебном плане и организации учебного процесса в педагогических учреждениях, предложении альтернативных способов вхождения в учительскую профессию и другие. Так, В. Авалос обращает внимание на обучение учителей, которое рассматривается как главная цель в проведении реформ в развивающихся странах, и «...многочисленные инициативы, поддерживаемые государственными и негосударственными организациями, направлены на профессиональное развитие работающих учителей» [4].

Согласно этой точке зрения среди других вопросов реформирования образования, разработка и реализация новых стандартов подготовки учителей и их сертификации рассматривается как один из самых актуальных и сложных во многих странах.

Разработка учительских стандартов была стремительно проведена в ряде стран. Во многих из них это произошло совсем недавно, и Россия не является исключением<sup>2</sup>.

Стандартизация (разработка и использование стандартов) является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, её систематизации в соответствии с исторически изменяющимися потребностями общества. «Под стандартом образо-

вания», согласно концепции В. С. Леднева и М. В. Рыжакова<sup>3</sup>, понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала»<sup>4</sup>.

Термины «стандарт образования», «образовательный стандарт», употребляемые в России и других странах, «становятся актуальными, когда ставится вопрос о качестве образования: качество с необходимостью требует сравнения с эталоном (т. е. со стандартом) или с состоянием в других странах»<sup>5</sup>.

Так, В. М. Полонский, обсуждая различные методы и формы оценки системы знаний в книге «Оценка достижений учащихся», затрагивает тему международных исследований и опыта оценки качества знаний. При этом автор придаёт большое значение подобному опыту: «активное участие России в международных исследованиях дало возможность учёным и практикам принимать обоснованные решения о реформировании содержания образования и создании российских образовательных стандартов (ФГОС) с учётом опыта других стран»<sup>6</sup>.

В. М. Полонский отмечает: «в нашей стране регулярно проводится мониторинг качества образования, диагностируются учебные достижения школьников по предметам. Наряду с оценкой индивидуальных достижений проводится сравнительная оценка системы педагогического образования и качества подготовки учителей, а также новые формы и процедуры измерения индивидуальных и коллективных достижений в области образования»<sup>7</sup>.

Стандарты могут использоваться в качестве инструмента оценки и отчётности в пе-

<sup>1</sup> Gordon J. Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education. – Текст: электронный // CASE Network reports. – 2009. – No. 87. – P. 211. – URL: <http://www.case-research.eu> (дата обращения: 18.09.2022).

<sup>2</sup> Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ: [от 18 октября 2013 г. № 544н; зарегистрирован Минюстом 06.12.2013 г., рег. № 30550] // Российская газета. – 2013. – 18 дек. – С. 20. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 18.09.2022).

<sup>3</sup> Леднев В. С., Никандров Н. Д., Рыжаков М. В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. – М.: Сфера, 2002. – 184 с.

<sup>4</sup> The Enhanced Performance Management System in Singapore: approved by the Decree No 1452 of the Ministry of Education issued 17 June 2005. Educational Publishing House Pte Ltd, 2005. 95 p. – URL: [https://www.researchgate.net/figure/The-Enhanced-Performance-Management-Process-Source-Performance-Management-Guide-nd\\_fig1\\_262963851](https://www.researchgate.net/figure/The-Enhanced-Performance-Management-Process-Source-Performance-Management-Guide-nd_fig1_262963851) (дата обращения: 10.10.2022). – Текст: электронный.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Полонский В. М. Оценка достижений школьника. – М.: Вентана-граф, 2018. – С. 73.

<sup>7</sup> Там же.

дагогической деятельности, хотя в некоторых странах роль стандартов играют другие, довольно эффективные на практике, заменяющие их документы, как например, в Гонконге и Сингапуре<sup>1</sup>.

Системы оценки качества работы учителей в Гонконге и Сингапуре детально изучены такими учёными, как Т. Л. Схоо, Л. Дарлинг-Хаммонд, А. Хунтер, Б. Женсен, К. Робертс-Хулл, Ж. Соннемман. Они объясняют сильные стороны этих лучших в мире систем образования, анализируя процессы отбора, найма, обучения, сертификации учителей, а также оценки их профессиональной деятельности.

Документы, используемые для оценки компетентности учителя в Сингапуре, нашли своё рассмотрение в трудах М. Р. Индерсолла, В. М. Лиева, Е. Лима, С. Склафани и Л. Стейнера, в Гонконге – в трудах М. Р. Индерсолла и Т. Е. Куанга. Они детально описывают отчётные документы для учителей и программы оценки эффективности их профессионального труда.

**Методология и методы исследования.** Методологическим основанием исследования являются идеи педагогической компаративистики, рассматривающие проблематику образовательного трансфера в контексте взаимообогащения национальных систем образования (А. Ю. Плешакова).

В работе использовались теоретические методы научного познания: сравнительно-сопоставительный анализ, систематизация материалов по теме исследования.

Исследование проходило в два этапа. Сначала все отобранные материалы были систематизированы, что в дальнейшем позволило проанализировать процедуру и инструменты оценки деятельности учителя в обозначенных выше странах. Далее был проведён сравнительный анализ документов, регламентирующих требования к учителю в Гонконге и Сингапуре по следующим крите-

риям: назначение, целевая группа и структура документа.

В процессе написания статьи авторы ссылались на результаты международных исследований школьных достижений учащихся, а также на национальные исследования, проведённые в Гонконге и Сингапуре. Были также изучены научные статьи и материалы официальных сайтов для понимания и систематизации информации и различных точек зрения на изучаемую проблему.

**Результаты исследования. Первый этап.** В странах с высокоэффективными системами образования, Гонконге и Сингапуре, оценка профессиональной деятельности учителя и отчётность последнего играют большую роль в профессиональном обучении и развитии. В обеих странах компетенции учителя рассматриваются как ключевое понятие инструмента оценки учителя. Учителя в этих странах обладают установленным набором компетенций, которые определяются как минимальные требования к этой профессии.

Как отмечают Б. Энсен, Й. Соннеманн, К. Робертс-Хулл и А. Хунтер в своём отчёте, механизмы отчётности и оценки профессиональной деятельности работающего учителя варьируются от мероприятий по оценке качества для внешних курсов и семинаров до более широких программ управления производительностью труда и фокусируются на уровне успеваемости учащихся, качестве преподавания и качестве профессиональной подготовки [5, с. 17–18].

Эти программы являются инструментом оценки профессиональной компетентности учителя. Так, в **Сингапуре** профессиональный труд действующего педагога оценивается в процессе управления служебной деятельностью через *Систему управления повышением качества труда (the Enhanced Performance Management System)*, введённой в 2003 г. Как отмечают С. Склафани и Е. Лим, в этом документе прописаны знания, навыки и компетенции, а также жизненные установки, которыми должен обладать учитель на каждом из этапов карьеры разных профессиональных траекторий: траектория для учителей/преподавание (включает должности старшего учителя, ведущего учителя и учителя-мастера); траектория для старшего специалиста в области образования/специалист (включает должность специалиста по составлению программ обучения, педаго-

<sup>1</sup> Towards a learning profession. Teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers. 2003. – URL: [www.emb.gov.hk/ednewhp/teacher/cpdp/english/home.htm](http://www.emb.gov.hk/ednewhp/teacher/cpdp/english/home.htm) (дата обращения: 18.09.2022). – Текст: электронный; The Enhanced Performance Management System in Singapore: approved by the Decree No 1452 of the Ministry of Education issued 17 June 2005. Educational Publishing House Pte Ltd, 2005. 95 p. – URL: [https://www.researchgate.net/figure/The-Enhanced-Performance-Management-Process-Source-Performance-Management-Guide-nd\\_fig1\\_262963851](https://www.researchgate.net/figure/The-Enhanced-Performance-Management-Process-Source-Performance-Management-Guide-nd_fig1_262963851) (дата обращения: 10.10.2022). – Текст: электронный.

га-психолога и специального консультанта), а также траектория для руководителей/лидерство (руководитель отдела, заместитель главы образовательного учреждения, глава образовательного учреждения, суперинтендант, главы подразделений и директора). Такие широкие возможности дают признание, дополнительные выплаты и предлагают новые вызовы, которые делают профессию педагога притягательной [6].

Применение подобных систем оценивания, по мнению Б. Энсена, Й. Соннемана, К. Робертс-Хулла и А. Хунтера, является эффективным инструментом поддержки карьерного роста учителей. Педагогов оценивает непосредственно человек, занимающий вышестоящую должность [5, с. 21].

Благодаря используемой в этой стране системе управления производительностью труда педагоги получают стимул к расширению поля профессиональной деятельности, выбору траектории карьерного роста и принятию необходимых действий по своему развитию, которые способствуют достижению более высокого уровня компетентности и продвижению по карьерной лестнице.

Учителя принимают непосредственное участие в трёхэтапном процессе оценки своей профессиональной деятельности, который включает самооценку, наставничество и совместную работу с другими педагогами в школах причём ещё до того, как педагог приступит к запланированному им профессиональному обучению. Б. Энсен, Й. Соннеманн, К. Робертс-Хулл и А. Хунтер описывают эти этапы в своём докладе:

1. Планирование учителем профессиональной деятельности в начале учебного года требует оценки своей преподавательской деятельности и постановки на год целей в преподавании, освоении инноваций, усовершенствовании учебного процесса, а также в своём профессиональном развитии.

2. Осуществление поддержки со стороны наставника на протяжении всего года помогает учителю достичь поставленных целей. В середине года проводится собеседование для оценки достигнутого на пути их достижения.

3. Оценка профессиональной деятельности учителя в конце года основывается на результатах проведённого собеседования и сопоставления запланированных целей с достигнутыми результатами. Определяются возможности запланированного профессио-

нального развития в тех аспектах, в которых необходимо добиться улучшений [Там же].

В. М. Лиев, комментируя этапы оценки профессиональной деятельности учителя, отмечает, что главным является собеседование с оценивающим сотрудником в конце года, когда учителю даётся возможность принять участие в совместном обсуждении целей профессионально-педагогической деятельности, сильных и слабых сторон для своей самооценки [7, с. 5]. Таким образом, проходит обязательней важный этап процедуры самооценки – этап рефлексии.

Система управления повышением качества труда опирается на отчётный документ, в котором через полгода, в конце, отмечают предпринятые учителем действия, его прогресс на пути к достижению поставленных целей и информацию о показателях эффективности работы. В отчёт включают итоги соответствующих собеседований учителя и оценивающего лица, а также информацию по оценке деятельности учителя, предоставляемую как со стороны самого педагога, так и вышестоящего сотрудника. Оценка осуществляется в соответствии с уровнем профессионализма учителя, так как уровень компетентности, ожидаемый от начинающего учителя, намного ниже, чем уровень старшего учителя.

Оценка деятельности учителя проводится ежегодно. Педагогических работников оценивают, принимая во внимание их фактические достижения, а также будущий потенциал. Фактические достижения педагога оцениваются на основе комплексного подхода. Сюда входит оценка того, насколько были достигнуты поставленные в работе цели (исполнение обязанностей учителя, участие во внешкольных мероприятиях, другие обязанности, выполнение проектов и задач в течение учебного года), и в какой мере учитель владеет необходимыми для педагога компетенциями.

Оценка эффективности профессионального труда учителя даётся в значениях А, Б, В, Г или Д. В процессе оценивания принимается во внимание то, что учитель, находящийся на высоком уровне профессионального развития, демонстрирует высокие достижения благодаря своим знаниям и опыту.

Оценка будущего потенциала учителя (опирается на измерение текущего рабочего потенциала) осуществляется на основе данных портфолио учителя и заключения на-

ставника о вкладе учителя в развитие школы и общества, а также по итогам консультаций со старшими педагогами, работавшими непосредственно с учителем, председателями отделов и председателями, возглавляющими работу с педагогами определённого уровня, оценивающего сотрудника, заместителя директора и директора. Преследуется следующая цель – оказание содействия учителю в его профессиональном росте и выявление сотрудников, которые могут помочь школе в её развитии [6].

Для определения размера индивидуальных для каждого учителя денежных выплат за успешную работу, устанавливаемых ежегодно директором, а также для выявления учителей, испытывающих проблемы, с целью оказания им дополнительной поддержки или их возможного увольнения (что составляет очень низкий процент), а также для поддержания успешных учителей в их потенциальном повышении по карьерной лестнице, используются карьерные траектории. В случае возможного повышения или продвижения по какой-либо из трёх карьерных траекторий принимается во внимание оценка профессиональной деятельности учителя за последние три года. Существует гибкая возможность перехода от одной траектории к другой [8, с. 53].

Дифференцируются формы отчётности педагогов о проделанной работе. Как объясняет В. М. Лиев, «в настоящее время в Сингапуре используется три специализированных, одобренных Министерством образования, варианта форм отчётности для педагогических работников, при этом каждый из вариантов соответствует определённой карьерной траектории...» [7, с. 8].

Вопросы формы отчёта по проделанной работе и её использования в процессе управления производительностью труда учителя тщательно изучены С. Склафани и Е. Лим в работе «Переосмысление человеческого капитала в образовании: Сингапур как модель повышения уровня подготовки учителей» (“Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development”) [6, с. 16]. Авторы объясняют, что отчёт по работе для учителей включает пять основных разделов.

В первом разделе (Область Основных Результатов) обозначены области ключевых результатов, которые используют сотрудник по делам образования и

докладчик, оценивающий сотрудника, для определения и постановки обязательных для достижения к середине и концу года целей. Успехи учителя и его прогресс в середине и конце года будут обозначены и оценены в двух сопутствующих колонках, расположенных рядом с колонкой с обозначенными целями. Следующий раздел (Компетенции Учителя) фокусируется на компетенциях, которыми должен обладать учитель, и описывает качества, способствующие высокоэффективной работе учителя. Третий раздел детально знакомит с планом обучения и развития на отчётный период. В четвёртом разделе предлагается отчёт по внедрению инноваций и усовершенствований в профессиональную деятельность на уровне школы, кластера, на региональном и национальном уровнях. Пятый раздел посвящён оценке и комментариям со стороны самого учителя и оценивающего сотрудника в середине и конце учебного года относительно эффективности работы педагога, его профессиональных компетенций и другие моменты, например, указываются сильные стороны учителя, особенные умения, области, в которых отмечаются улучшения, проблемы в работе. Последний раздел предназначен для выводов и комментариев делающего заключение ответственного лица. В конце предлагается приложение объёмом в одну страницу с толкованием профессиональных компетенций учителя.

Второй раздел, являющийся основой Системы управления повышением качества труда учителей в Сингапуре, требует более детального изучения. В нём описывается компетентностная модель, которой должны соответствовать учителя в этой стране. Она включает одну ключевую компетенцию, «Целостный подход к ребёнку» (“Nurturing the Whole Child”) и четыре обширных кластеров компетенций: «Культивирование знаний» (“Cultivating Knowledge”), «Завоевание умов и сердец» (“Winning Hearts and Minds”), «Сотрудничество с другими людьми» (“Working with Others”) и «Познание себя и других» (“Knowing Self and Others”). Компетенции, описанные в этом разделе документа, могут помочь учителю хорошо выполнять свою профессиональную деятельность и достичь целей, представленных в области описания ключевых результатов в первой части документа [6, с. 16].

Структура компетентностной модели учителя может быть лучше понята через описание Л. Стейнера. В нём автор объясняет, что в каждом кластере присутствует от двух до четырёх компетенций, и приводит пример кластера «Культивирование знаний», который включает следующее: владение предметом, аналитическое мышление, инициативность и креативность в преподавании. Компетенции представлены возрастающими уровнями эффективных видов поведения, разработанных на основе опыта передовых педагогов, они же используются в оценочной шкале. Каждый уровень развития компетенции описывает конкретное поведение, которое должен демонстрировать учитель, владеющий определённым уровнем педагогического мастерства [9, с. 10].

Например, компетенция «владение предметом» включает пять субкомпетенций, из которых любой учитель общеобразовательной школы должен обладать первыми двумя: проявлять активный интерес к своему предмету и быть осведомлённым в вопросах, связанных с его преподаванием, а также следить за тенденциями в образовании и достижениями в преподаваемом предмете и расширять знания в своей области. Третья субкомпетенция является обязательной для старших учителей и учителей-мастеров: они должны уметь применять на практике знания о современных тенденциях и нововведениях в преподавании. От учителя-мастера требуется владение четвёртой субкомпетенцией – уметь разрабатывать инновационные подходы в обучении. Что касается последней субкомпетенции, то ею должен обладать учитель, занимающий руководящую должность. Предполагается, что такой специалист обеспечивает аналитическое руководство, изучая и расширяя перспективу в преподавательской деятельности и предметной области другого учителя [Там же, с. 17–21].

Сотрудник по вопросам отчётности оценивает сформированность профессиональных компетенций учителя, опираясь на оценочную шкалу. В оценочной шкале представлены четыре графы: «Не прослеживается», «Находится в стадии освоения», «Компетентный» и «Совершенствующийся».

Как объясняют С. Склафани и Е. Лим, второй раздел бланка отчёта по профессиональной деятельности учителя может варьироваться в зависимости от его профес-

сиональной траектории. Так, отчёт учителя, специалиста по составлению программ обучения и руководителя имеет ряд различий, так как в данном случае имеют место развитие, анализ и оценка не всегда одинаковых компетенций. Структура остальных разделов одинакова для педагогов на каждой из траекторий, хотя содержание каждого раздела может сильно отличаться [6, с. 17–21].

Документ, используемый в *Гонконге* для оценки эффективности педагогического труда и имеющий компетентностную основу – *Стандарт компетентности учителя (the Teacher Competency Framework)*, – был разработан в 2003 г. Стандарт компетентности учителя рассматривается как инструмент поддержки учителя в его профессиональном развитии и росте. Он также применяется для ежегодной оценки компетентности учителей.

Необходимо отметить, что этот документ носит универсальный характер. Школам даётся право вносить в него свои изменения и составлять поправки, определяющие путь дальнейшего развития школы через профессиональное развитие педагогов.

Стандарт компетентности учителя Гонконга принимает во внимание сложный характер деятельности учителя, что отражается в его структуре. Профессиональные компетенции включают: умения, навыки, знания, жизненные установки, которые необходимы для эффективного достижения целей в профессиональной деятельности учителя. Чтобы соответствовать широкому кругу критериев успешной педагогической деятельности, стандарт имеет сложную иерархическую структуру и включает направления, аспекты, линии и уровни профессиональной деятельности. В основе документа – четыре основных направления работы педагога: Преподавание и обучение (*Teaching and Learning*), Развитие учащихся (*Student Development*), Развитие школы (*School Development*), Профессиональные взаимоотношения и услуги (*Professional Relationships and Services*). Эти области взаимосвязаны друг с другом и охватывают следующие аспекты: основные обязанности учителя-предметника; широкий круг обязанностей, направленных на всестороннее развитие учащихся, включая внеклассную деятельность, нравственное/социальное/гражданское воспитание, наставничество и консультирование; обязанно-

сти учителя как члена школьного сообщества и их вклад в развитие профессии<sup>1</sup>.

Каждое направление включает четыре аспекта, отражающие различные стороны профессиональной деятельности учителя. Каждый аспект распадается на определённые линии работы педагога с указанными в них уровневые дескрипторы, соотносящиеся типичные компетенции с определённым уровнем развития педагогического мастерства<sup>2</sup>.

Документ позволяет определить этапы развития профессионального мастерства учителя, которые обозначаются следующими показателями: «Пороговый уровень», «Уровень компетентного специалиста», «Продвинутый уровень». Это отражается в таблице с дескрипторами, описывающими основные компетенции и расположенными последовательно слева направо. Таблица специально разработана так, что в ней всегда есть место для внесения изменений. Это не означает простое, линейное, пошаговое развитие. Также конец таблицы справа не означает установленный предел. Таблица специально так составлена: на протяжении всей своей карьеры учитель непрерывно развивается по мере того, как его профессиональные взгляды меняются, чтобы идти в ногу с постоянно трансформирующимся обществом. В этом контексте дескрипторы обозначают цели, которые ставит перед собой учитель на разных этапах профессиональной деятельности<sup>3</sup>.

Основные компетенции, которыми должен обладать учитель в Гонконге, обозначены дескрипторами под последней левой графой стандарта – «Пороговый уровень». Требования к учителю, описанные в разделе «Преподавание и обучение» детально разработаны, в отличие от других разделов, так как преподавание и обучение считаются самыми важными в работе учителя.

Стандарт компетентности учителя используется педагогами как инструмент для определения уровня своего профессиона-

лизма и планирования целей в развитии профессиональной компетентности.

В документе подчёркивается, что профессиональная деятельность учителя должна оцениваться комплексно, и важно «не концентрировать излишнее внимание на каком-то отдельном компоненте». Компетентность учителя оценивается на основе анализа составленных учителем планов, разработанных для студентов заданий, выборки выполненных студентами работ, посещенных уроков, применяемых учителем методов оценивания учебной деятельности учащихся. Принимаются во внимание самооценка учителя и его карьерные устремления<sup>4</sup>.

Одинаково высокий уровень компетентности во всех направлениях работы учителя не является обязательным для педагогов. Напротив, стандарт стимулирует развитие различных талантов и отдельных сильных сторон педагогических работников. Согласно документу важно развивать широкое разнообразие в педагогической деятельности: учителя могут иметь свои сильные стороны в отдельных направлениях работы, что важно для образовательного сообщества. В этом смысле стандарт профессиональной деятельности педагога в Гонконге является рамочным документом, направленным на развитие учителя и выявление тех областей, в которых он может специализироваться или совершенствоваться<sup>5</sup>.

Необходимо отметить, что учителя в Гонконге должны быть зарегистрированы в Отделе регистрации учителей до своего официального трудоустройства в школе. Регистрация учителя – строгая процедура, а снятие с учёта является дисциплинарным вопросом [10].

Таким образом, все будущие учителя в Гонконге должны подать заявку на регистрацию, чтобы получить разрешение на преподавательскую деятельность (а “permitted teacher”) или получить статус зарегистрированного учителя (а “egistered” teacher). Статус а “permitted teacher” в Гонконге эквивалентен запасной сертификации (emergency certification / emergency permit) в США. Никто не даёт учителям, имеющим данный статус, гарантированную возможность заниматься преподавательской деятельностью<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> В Гонконге существует специальный документ, устанавливающий нравственные нормы и социальную ответственность педагога перед обществом, – «Кодекс профессиональной этики педагога» (“Code for the education profession in Hong Kong”), принятый в 1995 году.

<sup>2</sup> Towards a learning profession. Teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers. 2003. – URL: [www.emb.gov.hk/ednewhp/teacher/cpdp/english/home.htm](http://www.emb.gov.hk/ednewhp/teacher/cpdp/english/home.htm) (дата обращения: 18.09.2022). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же.

Минимальный уровень образования, позволяющий учителю работать в начальной, средней или высшей школе, – это соответствующая профилю преподавания степень специалиста (степень бакалавра), диплом или иной документ о высшем образовании. Чем выше ступень, на которой собирается работать учитель, тем выше должна быть его квалификация. Учитель должен представить документы, подтверждающие, что он может преподавать тот или иной предмет/предметы. Фактически, исходя из соображений безопасности, школы обязаны консультироваться с Министерством образования в случае предоставления педагогическому работнику, не имеющему соответствующей специализации, возможности преподавать школьный предмет, например, дисциплины естественного цикла в старшем звене средней школы<sup>1</sup>.

Стать зарегистрированным учителем имеет право постоянный резидент Гонконга, имеющий квалификацию учителя (например, учительский сертификат, выданный в Гонконге, или последипломное педагогическое образование). Для этого ему необходимо подать заявку на регистрацию в качестве учителя в Отдел регистрации учителей при Министерстве образования и заполнить все необходимые документы<sup>2</sup>.

Продвижение по карьерной лестнице используется в качестве инструмента поддержки учителей, демонстрирующих повышение эффективности труда на педагогическом поприще. Перспективы карьерного роста учителя зависят от выбранного им пути вхождения в профессию. Например, учитель, который является обладателем учительского сертификата или имеет статус квалифицированного учителя, может быть повышен до должности заместителя директора по результатам оценки его профессиональной деятельности, руководствуясь правилами Квалификационной оценки профессиональной деятельности учителей, не имеющих полного высшего образования; а учитель с последипломным педагогическим образованием может дойти до должности директора, получив соответствующее обучение и опыт в работе<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Teacher Registration. Education Bureau. – URL: [googl/Tf1R5L](http://googl/Tf1R5L) (дата обращения: 18.09.2022). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Centre of International Education and Benchmarking. Hong Kong: Teacher and Principal Quality. – URL: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong>

**Второй этап.** Далее был проведён сравнительный анализ описанных выше документов, регламентирующих требования к профессиональной деятельности учителя, на основе следующих критериев: назначение, целевая аудитория и структура стандартов.

**Назначение стандартов.** Обычно целью введения образовательных стандартов является улучшение качества образования, чтобы выйти из ситуации, когда в этом отношении испытываются проблемы. Принимая во внимание тот факт, что Гонконг и Сингапур считаются развитыми странами, реализация документов по оценке и отчётности в педагогической деятельности в этих странах имеет более сложные цели: Гонконг и Сингапур обладают большим опытом по разработке, реализации и усовершенствованию стандартов, используемых в системе оценки педагогической компетентности. Однако даже в этом случае улучшение качества образования является преследуемой целью.

**Целевая аудитория.** Термин «целевая аудитория» означает ту категорию учителей, для которых создан стандарт, а также достижения и опыт учителя, рассматриваемые в стандарте.

Большинство действующих в настоящее время в разных странах стандартов создаются для учителей в целом, не принимая во внимание профессиональное образование определённых категорий учителей или достигнутого ими уровня карьерного роста. Таким образом, они разрабатываются для всех учителей.

Профессиональный стандарт учителя в Сингапуре также был разработан для учителей/педагогов в целом. Документ предписывает, какими знаниями, навыками, компетенциями и жизненными установками должен обладать учитель на каждом этапе внутри каждой из упомянутых выше профессиональных траекторий: преподавание, специализация и лидерство. Документ, используемый для оценки компетентности учителя в Гонконге, также предназначен для всех учителей. Он определяет умения, навыки, знания и жизненные установки, необходимые учителю для успешного достижения поставленных профессиональных целей.

Хотя учительские стандарты в обеих странах требуют некоторых пояснений относительно их использования, они помогают определять ступень карьерного роста, на ко-

[overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality](http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong) (дата обращения: 13.03.2018). – Текст: электронный.

тором находится учитель, а также разграничить различные уровни (категории) педагогического опыта и профессионализма учителя. Так, Стандарт компетентности учителя в Гонконге описывает направления работы учителя с указанием уровневых дескрипторов, соединяющих определённые компетенции с различными уровнями профессионального мастерства учителя.

**Структура стандартов.** В ходе исследования было выявлено, что оба стандарта (как в Гонконге, так и в Сингапуре) имеют многоступенчатую структуру, состоящую из трёх уровней. В структуре, которая включает более двух уровней, доступно поясняется первый уровень – такой документ легче читать и ориентироваться в поиске соответствующей формулировки.

Структура стандартов

Страна/ Документ	1. Уровень	2. Уровень	3. Уровень	Общее число показателей
Гонконг/ the TCF	Области стандарта	Аспекты внутри областей	Направления работы учителя с уровневыми дескрипторами	46
	A. Преподавание и обучение	4 аспекта	13 направлений	
	B. Развитие учащихся	4 аспекта	10 направлений	
	C. Развитие школы	4 аспекта	13 направлений	
	D. Профессиональные взаимоотношения и услуги	4 аспекта	10 направлений	
Сингапур/ the EPMS	Кластеры/блоки компетенций	Главные компетенции	Субкомпетенции/ Подкатегории	45
	A. Целостное развитие ребёнка	1 главная компетенция	5 подкатегорий	
	B. Культивирование знаний	4 ключевые компетенции	20 подкатегорий	
	C. Завоевание сердец и умов	2 ключевые компетенции	10 подкатегорий	
	D. Работа с другими	2 ключевые компетенции	10 подкатегорий	
	E. Понимание себя и других (дополнительный оценочный кластер)	4 компетенции	-	

Как видно из таблицы, число показателей ни на одном из уровней/направлений не совпадает, но общее число индикаторов в документах практически одинаково: Гонконг – 46 и Сингапур – 45.

Учительские стандарты, как в Гонконге, так и в Сингапуре, имеют достаточно большое число характеристик и показателей, что придаёт компетентностной модели учителя законченность. Однако, принимая во внимание тот факт, что, будучи ориентированными на уровни квалификации или потенциал, которым должен обладать учитель, данные учительские стандарты рассматриваются как вполне доступные для понимания. Необходимо также отметить, что оба стандарта прописывают определённые нормы поведения учителя.

Прежде чем перейти к следующей части нашей публикации и подвести итоги, считаем необходимым кратко разобрать вопросы, связанные с введением в практику работы

образовательных организаций России профессионального стандарта «Педагог». Это позволит лучше увидеть перспективы совершенствования документа, на недостатки которого педагогическая общественность России обращает внимание с момента публикации первого варианта документа и по настоящее время.

Что же собой представляет российский профессиональный стандарт «Педагог»? Это перечень требований, определяющих квалификацию учителя, необходимых для качественного выполнения профессиональных обязанностей. Новые требования обращены к профессиональным знаниям, умениям, навыкам, опыту работы. Содержание документа включает пять частей: обучение; воспитательная работа; развитие (личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для качественного выполнения развивающей деятельности); профессиональные компетенции, отражаю-

щие специфику работы в начальной школе; профессиональные компетенции, отражающие специфику работы на уровне дошкольного образования. Каждая часть конкретизирована многочисленной группой умений и навыков, ряд которых встречается только в российском профстандарте: владеть методами музейной педагогики, или владеть методами организации экскурсий экспедиций, походов и т. д.<sup>1</sup>

По замыслу разработчиков стандарта, российские педагоги должны соответствовать высочайшим требованиям: знать хотя бы один иностранный язык, уверенно владеть компьютерными технологиями, уметь работать во всех типах классов, с учащимися разных категорий: с детьми, занимающимися по программам инклюзии, и с одаренными учащимися. Примечательно также, что требования предъявляются к учителю вообще, без учета его собственного уровня подготовки: специалист он, бакалавр или магистр. Однако, как совершенно справедливо отмечают эксперты [12], далеко не все учителя смогут выдержать предъявляемые к ним требования российского стандарта.

Реформы высшего образования, в том числе, высшего педагогического, не могут и не должны идти без учета опыта в этой сфере других стран. Подобный опыт становится объектом внимания российских исследователей. Так, В. Г. Нестеренко [13], сравнивая российский стандарт с аналогичными документами Австралии, Британии и США, в первую очередь, обращает внимание на то, что профстандарты указанных стран предполагают различные уровни карьерного роста учителя и описывают характеристики педагога на каждой ступени профессионального развития. Таким образом, сертификация педагогов Австралии, Британии и США, так же, как Гонконга и Сингапура, направлена на то, чтобы помочь созданию такой системы профессионального роста, при которой каждый выпускник вуза может четко ориентироваться в профессиональной «иерархии» с самого начала своей педагогической деятельности

<sup>1</sup> Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ: [от 18 октября 2013 г. № 544н; зарегистрирован Минюстом 6 декабря 2013 г., рег. № 30550] // Российская газета. – 2013. – 18 дек. – С. 20. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 18.09.2022). – Текст: электронный.

и до самых вершин профессионального мастерства. Именно в этом заключается важное достоинство профессиональных стандартов педагога этих стран и основная уязвимость российского документа. К недостаткам учительского стандарта РФ можно отнести и то, что в отличие от основанных на компетенциях стандартов педагога в изучаемых странах (Гонконг и Сингапур), документ определяет обязательные для выполнения учителем трудовые функции. Более того, их относительно большое количество делает документ более трудным для понимания.

**Обсуждение результатов исследования.** Необходимо отметить, что хотя оба стандарта, как в Гонконге, так и в Сингапуре, различаются по своей структуре, так как отражают представление о модели учителя для своей страны, имеют ряд общих черт, что позволяет им содействовать созданию лучших в мире систем оценки профессиональной деятельности учителя. К ним можно отнести следующее:

– оба стандарта, имеющих компетентностную основу, направлены на улучшение качества преподавания и, таким образом, качества образования в целом;

– документы, используемые для оценки компетентности учителя, как в Гонконге, так и в Сингапуре, предназначены для учителей в целом;

– многоступенчатая структура обоих стандартов отражает сложную структуру профессиональной компетентности учителя;

– трёхуровневая структура документов позволяет лучше их понимать и пользоваться ими;

– оба стандарта используются как инструмент определения накопленного опыта и уровня профессионализма, а также для поддержания учителей в их карьерном росте;

– оба документа определяют умения, навыки, знания и жизненные установки, необходимые учителю для того, чтобы быть успешным в своей профессионально-педагогической деятельности;

– согласно этим документам профессионально-педагогическая деятельность учителя оценивается, исходя из вклада учителя во всесторонне развитие ученика, школьного сообщества, а также в развитие профессии и общества в целом;

– оба стандарта предписывают некоторые этические нормы поведения учителя.

**Заключение.** Важно отметить, что, хотя невозможно слепо копировать описанные в статье документы для оценки профессиональной деятельности педагогов в России, изучение опыта Гонконга и Сингапура может способствовать определению направления, в котором нужно двигаться для разработки новых стандартов педагога в России. Чтобы избежать ошибок, приобрести опыт в таком деле и идти в ногу со временем, необходимо, по мнению авторов, использовать лучшие практики стран-лидеров АТР. Сейчас, когда в России разрабатывается набор единых федеральных оценочных материалов для проведения аттестации учителей, это явля-

ется особенно актуальным. Возможно, что достижение положительных результатов на этом пути будет использовано в разработке собственной единой национальной системы оценивания педагогической деятельности, опирающейся на компетентностные стандарты. Однако в данном случае необходимо строго учитывать национальные условия и требования, предъявляемые российским обществом к документам такого рода, – этническое своеобразие и соответствие современному социокультурному контексту страны. Это в свою очередь поможет повысить качество преподавания и системы образования России в целом.

### Список литературы

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–61.
2. Борисенков В. П. Качество образования и проблемы подготовки педагогических кадров // Образование и наука. 2015. № 3. С. 4–17.
3. Jusuf H. Improving Teacher Quality, a Keyword for Improving Education Facing Global Challenges. Текст: электронный // The Turkish Online Journal of Educational Technology. 2005. Vol. 4, iss. 1. URL: <http://www.tojet.net/articles/v4i1/414.pdf> (дата обращения: 18.09.2022).
4. Avalos B. Teachers for Twenty-First Century, Teacher Education: Reflections, Debates, Challenges and Innovations. 2002. URL: <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofe.pdf> (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
5. Jensen B., Sonnemman J., Roberts-Hul K., Hunter A. Beyond PD: teacher professional learning in high-performing systems. Washington; DC: National Centre on Education and the Economy, 2016. 58 p. URL: <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDWeb.pdf> (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
6. Sclafani S., Lim. E. Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development. Washington, DC: the Aspen Institute Publ., 2008. 22 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512422.pdf> (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
7. Liew W. M. Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. Asia Pacific Journal of Education. 2012. No. 32. P. 285–303. URL: <http://www.tandfonline.com/10.1080/02188791.2012.711297> (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
8. Darling-Hammond L., Choo T. L. Developing and sustaining a high-quality teaching force. Stanford: Stanford University: Copyright Asia Society, 2013. P. 39–57.
9. Steiner L. Using competency-based evaluation to drive teacher excellence. Lessons from Singapore. Chapel Hill: Public Impact, 2010. URL: [http://opportunityculture.org/images/stories/singapore\\_lessons\\_2010.pdf](http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf) (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
10. Quang T. E. The Dynamics of Teacher Professionalism in an Asian Context. Hong Kong: The Education University of Hong Kong, 2016. 17 p. URL: [https://www.edu.hk/apcl/roundtable2016/paper/Paper\\_by-DrTerrenceQUONG.pdf](https://www.edu.hk/apcl/roundtable2016/paper/Paper_by-DrTerrenceQUONG.pdf) (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
11. Ingersoll M. R. A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Consortium for Policy Research in Education. URL: <https://goo.gl/RsLNjn> (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
12. Нестеренко В. Г., Макарова И. А. Сопоставительный анализ отечественного и зарубежного профессиональных стандартов педагога // Alma mater. Вестник высшей школы. 2015. № 6. С. 78–84.
13. Нестеренко В. Г. Профессиональный стандарт педагога: Россия и США // Педагогика. 2018. № 5. С. 117–122.

### Информация об авторах

Коршунова Наталья Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент; Школа педагогики Дальневосточного федерального университета (690922, Россия, о. Русский, п. Аякс, 10, кампус ДВФУ), [nlkor@mail.ru](mailto:nlkor@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8899-7110>.

*Матвеева Елена Фёдоровна*, аспирант; Школа педагогики Дальневосточного федерального университета (690922, Россия, о. Русский, п. Аякс, 10, кампус ДВФУ), Matveeva\_ef@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8899-7110>.

#### **Вклад авторов**

Коршунова Н. Л. – основной автор, разработка методики проведения работы, критический анализ и доработка текста, формулировка окончательных выводов.

Матвеева Е. Ф. – определение концепции статьи, постановка общей проблемы исследования, анализ литературных данных, подготовка первоначального варианта текста, формулировка выводов.

#### **Для цитирования**

Коршунова Н. Л., Матвеева Е. Ф. Требования к профессиональной деятельности учителя в Гонконге и Сингапуре: стандарты и процедуры оценивания // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 68–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-61-81.

**Статья поступила в редакцию 22.09.2022;  
одобрена после рецензирования 28.10.2022; принята к публикации 30.10.2022.**

#### **References**

1. Barber, M., Murshed, M. How to achieve stably quality training at schools. Lessons of the analysis of the best systems of school education of the world. *Education Issues*, no. 3, pp. 7–60, 2008. (In Rus.)
2. Borisenkov, V. P. Education quality and problems of teacher training. *Education and Science*, no. 3, pp. 4–17, 2015. (In Rus.)
3. Jusuf, H. Improving Teacher Quality, a Keyword for Improving Education Facing Global Challenges. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 4, issue 1, 2005. Web. 18.09. 2022. URL: <http://www.tojet.net/articles/v4i1/414.pdf> (In Engl.)
4. Avalos, B. Teachers for Twenty-First Century, *Teacher Education: Reflections, Debates, Challenges and Innovations*. 2002. Web. 18.09.2022. <https://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofe.pdf> (In Engl.)
5. Jensen, B., Sonnemman, J., Roberts-Hul, K., Hunter, A. Beyond PD: teacher professional learning in high-performing systems. Washington, DC: National Centre on Education and the Economy, 2016. Web. 18.09.2022. <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDWeb.pdf> (In Engl.)
6. Sclafani, S., Lim, E. Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development. Washington, DC: the Aspen Institute Publ., 2008. Web. 18.09.2022. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512422.pdf> (In Engl.)
7. Liew, W. M. Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, no. 32, pp. 285–303, 2012. Web. 18.09.2022. <http://www.tandfonline.com/10.1080/02188791.2012.711297> (In Engl.)
8. Darling-Hammond, L., Choo, T. L. Developing and sustaining a high-quality teaching force. Stanford University, Copyright Asia Society, 2013: 39–57. (In Engl.)
9. Steiner, L. Using competency-based evaluation to drive teacher excellence. Lessons from Singapore. *Public Impact*, Chapel Hill, NC, 2010. Web. 18.09.2022. [http://opportunityculture.org/images/stories/singapore\\_lessons\\_2010.pdf](http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf) (In Engl.)
10. Quang, T. E. The Dynamics of Teacher Professionalism in an Asian Context. The Education University of Hong Kong. Asia Leadership Roundtable, Singapore 2016. Web. 18.09.2022. [https://www.eduhk.hk/apcl/roundtable2016/paper/Paper\\_byDrTerrenceQUONG.pdf](https://www.eduhk.hk/apcl/roundtable2016/paper/Paper_byDrTerrenceQUONG.pdf) . (In Engl.)
11. Ingersoll, M. R. A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Consortium for Policy Research in Education. Web. 18.09. 2022. <https://goo.gl/RsLNjn> (In Engl.)
12. Nesterenko, V. G., Makarova, I. A. Comparative analysis of Russian and foreign professional standards of a teacher. *Alma mater. High School Bulletin*, no. 6, pp. 78–84, 2015. (In Rus.)
13. Nesterenko, V. G. Teacher professional standard: Russia and the USA. *Pedagogy*, no. 5, pp. 117–122, 2018. (In Rus.)

#### **Information about authors**

*Korshunova Natalia L.*, Candidate of Pedagogy, Associate Professor; School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (10 Ayaks Bay, Russky Island, Vladivostok, FEFU Campus, 690922, Russia), [nkor@mail.ru](mailto:nkor@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8899-7110>.

*Matveeva Elena F.*, postgraduate; School of Education, Far Eastern Federal University (10 Ayaks Bay, Russky Island, Vladivostok, FEFU Campus, 690922, Russia), [Matveeva\\_ef@mail.ru](mailto:Matveeva_ef@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8899-7110>.

***Contribution of authors to the article***

Korshunova N. L. – the main author, scientific management; developed the methodology of the research; critical analysis and revision of the text; final conclusions.

Matveeva E. F. – has developed the concept; statement of the general research problem; analysis of literature data; drafting the initial version of the text; conclusions.

***For citation***

Korshunova N. L., Matveeva E. F. Teacher Evaluation Documents and Procedures in High-Performing APR-Countries: Hong Kong and Singapore // Scholarly Notes of the Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 68–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-68-81.

***Received: September 22 2022;  
approved after reviewing October 28 2022; accepted for publication October 30 2022.***

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-82-91

**Интернациональная гармонизация развития профессионального образования  
в России и Китае**

**Лю Чжиянь<sup>1</sup>, Дулма Цырендашиевна Дугарова<sup>2</sup>, Арюна Мункобаировна Ойдопова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Цзилиньский педагогический университет, г. Сыпин, КНР;

<sup>2</sup>Институт развития образования Забайкальского края, г. Чита, Россия;

<sup>3</sup>Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

<sup>1</sup> 215673148@qq.com, [https:// orcid.org/0000-0003-3529-286X](https://orcid.org/0000-0003-3529-286X);

<sup>2</sup> dugarova\_dc@mail.ru, [https:// orcid.org/0000-0002-2253-8907](https://orcid.org/0000-0002-2253-8907);

<sup>3</sup> karyuna@mail.ru, [https:// orcid.org/0000-0003-1837-5583](https://orcid.org/0000-0003-1837-5583)

В условиях развития современного мира актуальным становится проблема исследования интернациональной гармонизации развития профессионального образования. Институциональный анализ интернациональной гармонизации профессионально-педагогического образования показывает изменившиеся требования к профессиональной подготовке специалистов в условиях глобализации и строящегося формата международной интеграции рынков труда. Интернациональная гармонизация профессионального образования в условиях изменившихся требований к исполнению конкретных трудовых действий осуществляется в соответствии с новыми социально-экономическими регуляторами в подготовке профессиональных кадров. Материалом в работе послужили научно-педагогические труды китайских и российских исследователей по проблеме исследования. В качестве методов использовались сравнительно-сопоставительный анализ и историко-генетический метод раскрывающие проблему интернациональной гармонизации профессионального образования России и Китая. На основе сравнительно-сопоставительных исследований по интернациональной гармонизации развития профессионального образования определяются потенциальные возможности гармонизации профессионального образования в трансграничных регионах. В рамках историко-генетического метода раскрываются предпосылки, которые обусловлены сложившейся государственно-общественной системой. В рамках популяризации образовательной идеологии «обучение в течение всей жизни» интеграция в профессионально-педагогическое образование и развитие профессиональных педагогических кадров становится одной из ведущих целей реформирования образования во многих странах мира. Посредством использования профессиональной коммуникации между педагогическими кадрами обеих стран возможно повышение уровня качества предоставляемых образовательных услуг, формированию профессиональных навыков выпускников вузов и повышение рейтинга образовательных учреждений РФ и КНР на международном рынке. Дальнейшее развитие и совершенствование интернациональной гармонизации профессионально-педагогического образования России и Китая подлежит глубокому исследованию в теории и практике в данной области, а также требует решения существующих проблем.

**Ключевые слова:** квалификация, образование, профессиональное образование, профессионально-педагогическое образование, рынок труда

**Original article**

**International harmonization of professional education development in Russia and China**

**Liu Zhiyan<sup>1</sup>, Dulma Ts. Dugarova<sup>2</sup>, Arjuna M. Oidopova<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Jilin Pedagogical University, Jilin, People's Republic of China;

<sup>2</sup>Institute for the Development of Education of the TransBaikal Territory, Chita, Russia;

<sup>3</sup>Transbaikal State University, Chita, Russia

<sup>1</sup> 215673148@qq.com, [https:// orcid.org/0000-0003-3529-286X](https://orcid.org/0000-0003-3529-286X)

<sup>2</sup> dugarova\_dc@mail.ru, [https:// orcid.org/0000-0002-2253-8907](https://orcid.org/0000-0002-2253-8907)

<sup>3</sup> karyuna@mail.ru, [https:// orcid.org/0000-0003-1837-5583](https://orcid.org/0000-0003-1837-5583)

In the conditions of the modern world development, the problem of studying the international harmonization of the development of vocational education becomes relevant. The institutional analysis of the international harmonization of vocational and pedagogical education shows the changed requirements for the professional training of specialists in the context of globalization and the format of international integration of labor

© Лю Чжиянь, Дугарова Д. Ц., Ойдопова А. М., 2023

markets under construction. International harmonization of vocational education in the context of changed requirements for the performance of specific labor actions is carried out in accordance with the new socio-economic regulators in the training of professional personnel. The material in the work is presented by the scientific and pedagogical works of Chinese and Russian researchers on the problem of research. Comparative analysis and historical-genetic method are used as methods revealing the problem of international harmonization of vocational education in Russia and China. On the basis of comparative studies on the international harmonization of the vocational education development, the potential opportunities for the harmonization of vocational education in cross-border regions are determined. Within the framework of the historical-genetic method, the prerequisites that are conditioned by the existing state-social system are revealed. As a part of the popularization of the educational ideology of "lifelong learning", integration into vocational pedagogical education and the development of professional pedagogical personnel is becoming one of the leading goals of education reform in many countries of the world. Through the use of professional communication between the teaching staff of both countries, it is possible to improve the quality of educational services provided, the formation of professional skills of university graduates and increase the rating of educational institutions of the Russian Federation and China on the international market. Further development and improvement of the international harmonization of professional and pedagogical education in Russia and China is the subject to further in-depth research in theory and practice in this area, and also requires solving existing problems.

**Keywords.** Qualification, education, vocational education, vocational and pedagogical education, labor market

**Введение.** Сложные социально-экономические процессы определяют вектор и характер апгрейда системы профессионального образования и его содержания, так и статуса образовательных организаций. На сегодня это не только просветительский центр, но и организация, определяющая «стратегию социализации обучающихся [1, с. 91]». Обновление понятийного поля «профессионального образования», его содержания строится согласно вектору: от «культуры полезности» к «культуре достоинства». Уход от прагматичной культуры, нацеленной на немедленный экономический результат/выгоду к культуре поддержки разнообразия, толерантности, «к преодолению социальных катаклизмов, выходу из кризисов в драматическом процессе человеческой истории» [2].

Министерством экономического развития Российской Федерации был разработан долгосрочный прогноз развития до 2036 г., в рамках которого развитие экономики будет непосредственно оказывать влияние на рынок труда в условиях внедрения новых технологий, форматов взаимодействия и инноваций (инновационный путь развития). Каждый год формируется рейтинг стран по их способности к инновациям – это Глобальный инновационный индекс [3, с. 39] (охватывает около 80 показателей) в рамках которого на 2017 г. РФ заняло 46 место, в 2019 г. – 46 место, в 2020 г. – 47 место, в 2021 г. – 45 место. Можно отметить небольшие изменения позиции, что в целом говорит о возможности укрепления позиции России и активизации инновационной деятельности. Однако для Российской действительности характерно

наличие некоторых секторов (отраслей) российской экономики, которые застряли в «прошлом веке», что негативно сказывается на процессе внедрения инноваций.

Исследованию в сравнительно-сопоставительных работах интернациональной гармонизации России и Китая посвящено большое количество работ. Исследованы особенности взаимовлияния профессионального образования и рынка труда, инновационные аспекты развития профессионального образования, дидактические принципы профессионального образования и обучения, обновление образовательных технологий, используемых в профессиональном образовании [4–6].

Традиционно готовность выпускников к реализации практической деятельности показывает уровень развития профессионального образования, тем не менее, существует разрыв между подготовкой студентов в вузах и практической деятельностью в организациях. Также необходимость в профессиональных кадрах нового уровня обуславливает происходящий процесс глобализации в мировом сообществе.

**Политика в профессиональном образовании в отечественном образовании** определяется соотношением требований будущих квалификационных характеристик и содержанием профессиональных стандартов. На первый план при этом выдвигаются в моделях трансформации социальные измерения ценности профессии и её этики, которые экспертами определяются как социальные эффекты профессионального образования. Выполняемые трудовые действия

соотносятся с профессиональными стандартами, отражающих кодирование тарификационных требований к деятельности конкретных исполнителей (рабочих и специалистов). Активная интернациональная гармонизация взаимодействия профессионального образования и рынка труда способствует её насыщению востребованными квалификациями.

Институциональный анализ процесса развития профессионального образования, показывает изменяющиеся требования к профессиональной подготовке специалистов в условиях глобализации и международной интеграции рынков труда. Интернациональная гармонизация профессионального образования в трансграничном регионе изменяют функциональные связи и отношения между сферой образования и сферой труда. Активное и широкое сотрудничество между представителями различных сфер промышленности, экономики и труда способствуют удовлетворению и согласованию их потребностей в высококвалифицированных кадрах. В силу этого во многих странах в период реформации системы профессионального образования стали актуализироваться различные формы сотрудничества по вопросам подготовки кадров.

В России и Китае можно выделить два основных направления развития профессионального образования:

– обеспечение инноваций законодательным и нормативно-правовым базой для их реализации;

– приведение структуры и содержания профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда.

Переход к постиндустриальному информационному обществу обуславливается процессом глобализации и информатизации, возрастанием сложности технологий (развитие нано- и биотехнологий, также создание новых материалов), технических объектов, внедрением новых систем телекоммуникаций и т. д., выдвигаются новые требования для создания такой системы подготовки профессиональных кадров в системе ВПО. Следствием такого положения становится изменение требований к профессиональной подготовке рабочих и специалистов, к реформированию профессионального образования в государствах. В связи с этим в системе профессионального образования стран ищутся такие подходы, которые содействуют

повышению качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов.

В новых условиях взаимодействия сферы труда и сферы образования возникает необходимость подготовки кадров в профессиональном образовании с учётом изменяющихся социальных отношений, социальной реальности и социальных регуляторов. Ведущей тенденцией в мире становится сращивание высшего и среднего профессионального образования с дополнительным профессиональным образованием.

Исследование интернациональной гармонизации развития профессионального образования показывает, что для крупных организаций, фирм и корпораций характерно наличие своей собственной «базы», которая отвечает за подготовку, переподготовку кадров, а также решает вопросы, связанные с повышением квалификации кадров. Организация создаёт специальные учебные заведения (возможно, сеть) с хорошим штатом квалифицированных преподавателей и высоким уровнем материально-технического оснащения. Это позволяет определить актуальность интернациональной гармонизации развития профессионального образования в России и Китае.

#### **Методология и методы исследования.**

Возрастание межкультурного взаимодействия выступает основанием необходимости применения сравнительного метода в научных исследованиях. Методологической основой данного исследования послужили научные публикации учёных России и Китая, а также официальные документы по образованию в РФ и Китае. В ходе проведённого исследования был использован сравнительно-сопоставительный анализ институционализации развития профессионального образования Китая и России показывает, что изучение функциональных связей и отношений между профессиональным образованием и рынком труда даёт возможность для её интернациональной гармонизации, сопоставления, унифицирования и взаимообогащения исторически по-разному сложившихся образовательных и экономических систем.

В рамках историко-генетического метода раскрываются предпосылки, которые сформированы в условиях сложившейся государственно-общественной системы отвечающих за качество высшего образования Китая, обусловленного традициями древней китайской

педагогике независимой системы оценки качества на императорских экзаменах и руководящими принципами ЮНЕКСКО и ОЭСР по обеспечению качества в сфере высшего трансграничного образования.

В условиях российской действительности необходимым становится применение бенчмаркинга (в рамках проектов «Проект 211» и «Проект 985») – где осуществляются сравнения лучших практик обеспечения качества образования при выделении доминирующих университетов.

**Результаты исследования.** В РФ и КНР с конца XX в. начались исследования по проблемам интеграции образовательного пространства и его развития в быстроизменяющихся условиях. С того времени в обеих странах был накоплен значительный опыт интеграции педагогического образования как на теоретическом, так и на практическом уровне. Система профессионального образования, профессиональные образовательные учреждения в условиях нового мирохозяйствования по-прежнему сталкиваются с такими проблемами как несовершенные системы взаимодействия сферы образования и сферы труда, недостаточная вовлеченность предприятий в развитие профессионального образования. Поддерживающая политика, способствующая росту высококвалифицированных кадров недостаточна улучшена. На основе сравнительно-сопоставительных исследований по международной гармонизации развития профессионального образования определяются потенциальные возможности гармонизации профессионального образования в трансграничных регионах.

В ходе исследования проводился анализ официальных документов, где выделялись хронологические рамки изучения профессионального образования Китая, охватывающего период с 1980 по 2020 г. и включающего в себя:

- с 2010 по 2020 г. средняя и долгосрочная реформа образования;
- с 2014 по 2020 г. «План построения современной системы профессионального образования КНР»;
- Постановления Госсовета КНР от 2 мая 2014 г. № 19 «Об ускорении развития профессионального образования», «Мнения по поводу усиления подготовки педагогических кадров средних профессиональных учебных заведений в период 12-й пятилетки» [5; 6].

Обеспечение развития профессионального образования в Российской Федерации основано на следующих документах:

- Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 г. № 1642 «Развитие образования на 2013–2020 гг.»;
- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 27.07.2017 № 1632 «Программа цифровая экономика Российской Федерации»;
- Постановление Правительства Российской Федерации от 18.06.2016 № 317 «О реализации технологической инициативы»;
- Указ президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;
- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2018 «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.».

Вопросы интернациональной гармонизации развития профессионального образования России и Китая обусловлены социокультурными и экономическими детерминантами подготовки трудовых кадров. Новые изменения в профессиональном образовании в России и Китае связаны с освоением выпускниками профессиональных образовательных программ новых знаний, осознанием новых прорывных задач, нового отношения к труду, переход от «культуры полезности» к «культуре достоинства».

Институциональный анализ профессионального образования показывает изменившиеся требования к профессиональной подготовке специалистов в условиях глобализации и строящегося нового формата международной интеграции рынков труда. Интернациональная гармонизация профессионального образования в условиях изменившихся требований к исполнителю конкретных трудовых действий осуществляется в соответствии с изменившимися социально-экономическими регуляторами в подготовке профессиональных кадров, определяющих новые нормативно-правовые основы обеспечения развития профессионального образования.

Изменения профессионального образования не могут учитываться без рассмотрения модернизации подготовки педагогических кадров для общего и профессионального образования. Варианты этих двух разных

видов образования имеют равную значимость для профессионального образования. Институциональные изменения профессионально-педагогического образования России и Китая направлены на постоянное социально-экономическое развитие стран, повышение социальной привлекательности профессионального образования и создание благоприятных условий для модернизации профессионального образования. По мере того, как страны вступают в новую стадию развития по модернизации промышленности и ускорения реструктуризации экономики, испытывается всё более острая потребность в подготовке профессиональных высококвалифицированных специалистов. Социально-экономическое развитие государств, удовлетворяющее потребностям современной экономической системы, и создание надежных, устойчивых социально-экономических институтов сталкиваются с такими проблемами в профессиональном образовании как несовершенные системы взаимодействия сферы образования и сферы труда, недостаточная подготовленность профессионально-педагогических кадров в профессиональном образовании, недостаточная вовлеченность предприятий в развитие профессионального образования и образовательных учреждений. Поддерживающая политика, способствующая росту высокопрофессиональных и талантливых кадров по-прежнему недостаточно улучшена, а качество работы учебных учреждений и качество подготовки необходимых профессиональных кадров нестабильно [7].

Анализ инновационных подходов к проблеме развития профессионального образования показал возможности интернациональной гармонизации развития профессионального образования в России и Китае:

- выявлены историко-педагогические предпосылки сформировавших традиционную систему независимой оценки качества результатов образования на императорских экзаменах (VII в.);

- рассмотрены изменения целей, задач и содержания профессионального образования детерминировано реформами происходящими в Китае.

Система образования Китая подверглась существенным изменениям в период с 1978 по 2020 г.: внедрялись образовательные реформы, которые направлены не только на образовательную сферу, но и внесли вклад в трансформацию китайского общества [8].

Гармонизация образовательных систем включает в себя:

- законодательные реформы по развитию системы профессионального образования;

- конвенция о признании квалификации от 1997 г. в Лиссабоне;

- изучение, описание и конкретизация квалификации;

- разработка, изменение национальных структур квалификации;

- формирование и реализация подхода к профессиональному образованию как к процессу, длящемуся всю жизнь [9; 10].

Для обеспечения качества профессионального образования необходимо наличие национальной системы, отвечающей за обеспечение качества профессионального образования. Формирование и трансформация национальных систем с учётом «новых» вызовов в сфере образования позволит обеспечить высокий уровень профессионального образования за счёт соблюдения международных стандартов, соблюдения принципов и процедур, обеспечивающих вопросы повышения качества профессионального образования.

Национальная система должна включать в себя четыре пункта:

- внешние обследования;

- внутреннее оценивание;

- участие обучающихся;

- публикацию результатов.

Успешному реформированию профессионального образования при интернациональной гармонизации национальных образовательных систем способствуют анализ и успешная реализация следующих условий:

- общее понимание того, что из себя представляет общее пространство профессионального образования (европейское или трансграничное);

- определение применимости вхождения в это единое пространство;

- адаптация и институционализация внутренних нормативно-правовых документов, регулирующих сферу профессионального образования.

Российский и китайский опыт свидетельствует о перспективности стратегического партнёрства образовательных организаций и бизнес-сообществ за счёт создания условий, отвечающих за вопросы повышения качества предоставляемых образовательных услуг и компетентности выпускаемых специ-

алистов, то есть будет достигаться синергетический эффект от достижения поставленных целей [11].

Для достижения высоких уровней образования молодёжи и максимально возможное раскрытие их потенциала невозможно без социального измерения профессионального образования, для этого необходимо осуществлять системную характеристику профобразования за счёт выстраивания механизмов обеспечивающих систему равных гарантий.

**Обсуждение результатов исследования.** Содержание и структура научно-педагогического анализа развития профессионального образования в России и Китае строились на основе международных принципов Туринского процесса в соответствии с аналитической рамкой, принятой странами партнёрами для сравнительного анализа реформирования профессионального образования:

- анализ результативности принятия ответственности за качество управленческих решений заинтересованными сторонами (как за процесс, так и за результат);

- использование в ходе исследования опыта модернизации профессионального образования, опыта интернациональной гармонизации профессиональных образовательных учреждений (укрепление международного обмена и сотрудничества);

- реализация комплексного и системного подходов, учитывающих при исследовании социальных и экономических потребностей развития профессионального образования;

- оценка процесса развития профессионального образования на документально подтверждённом анализе.

Интернациональная гармонизация является одним из актуальных направлений развития традиционного образования в России и Китае. Для этого необходимо реализовывать мероприятия, направленные на интернациональную гармонизацию профессионального образования, что способствует обогащению сложившихся образовательных систем России и Китая.

Особенности интернациональной гармонизации развития профессионального образования в России и Китае характеризуются:

- обоснованием структуры и содержания научно-педагогического анализа интернациональной гармонизации профессионального образования выступает возможность реформирования национальных систем с учётом принципов Туринского процесса;

- анализ результативности принятия ответственности за качество управленческих решений, заинтересованными сторонами, как за процесс, так и за результат использования в ходе анализа опыта модернизации профессиональных образовательных учреждений (укрепление международного обмена и сотрудничества);

- оценка процесса развития профессионального образования, построенного на документально подтверждённом анализе;

- законодательными реформами для выработки новой национальной политики странами участниками рекомендовано не изобретать «колесо»;

- описание квалификаций профессионального образования должно осуществляться с точки зрения учебной нагрузки, уровня компетенций, результатов обучения и профиля.

Основным регулятором процесса модернизации и трансформации системы профессионального образования на международном рынке образовательных услуг выступает государство, устанавливающее нормативы правовых границ, создающее условия для реализации образовательного процесса и повышающее его качество. При формировании результатов обучения должны приниматься во внимание «четыре основные цели профессионального образования: подготовка к успешному вхождению на рынок труда; подготовка к жизни и выработка активной жизненной позиции; поддержание и развитие широкой базы передовых знаний».

Процесс системного реформирования профессионального образования в мировой практике рассматривается как часть широкой реформистской практики в образовании. Успешность участия стран в интернациональной гармонизации своих образовательных систем, зависит от следующих критериев:

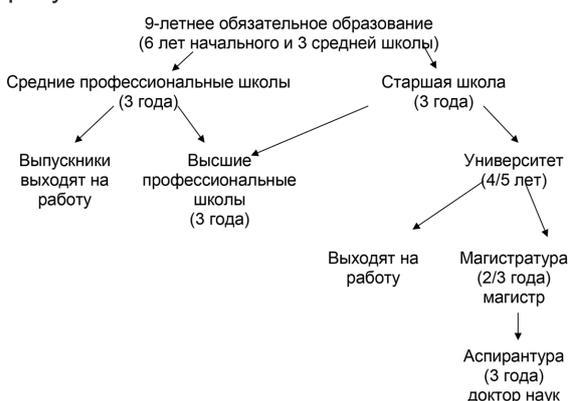
- детерминированности социокультурных особенностей стран в профессиональном образовании;

- детерминированности экономических особенностей стран при вхождении в рыночную экономику.

Сотрудничество между учреждениями высшего профессионального образования Китая и России позволит повысить уровень экономического, политического и культурного взаимодействия. Организации такого направления работы как международная интеграция наиболее перспективны в сложившихся

социально-экономических условиях Китая. В связи с развитием данного направления сотрудничества необходимо провести анализ структуры высшего профессионального образования Российской Федерации и Китайской Народной Республики.

При рассмотрении структуры высшего профессионального образования можно выделить как в России, так и в Китае, три уровня высшего образования (бакалавриат, магистратура и аспирантура), что отражено на рисунке.



Структура образования в Китае

Сравнительный анализ показывает, что высшее профессиональное образование Ки-

тая и России в целом не отличается с точки зрения целей и систем обучения, но существуют значительные различия определённых деталей и их реализации, что показано в таблице.

В Китае реализуется «Стратегия модернизации системы образования до 2035 года», в рамках которой поднимаются вопросы повышения уровня обучения и качества итоговой подготовки выпускников, возможности улучшения педагогических условий и образовательной среды системы высшего профессионального образования, проблемы процесса подготовки специалистов соответствующих требованиям системы ВПО и т. д. Выбранная Китаем стратегия глобального развития высшего профессионального образования направлена на ускорение создания первоклассных университетов и дисциплин, осуществление интенсивного развития высшего образования, а также на повышение конкурентоспособности высшего образования Китая в контексте его превращения в мировую образовательную державу к 2035 г. В России разрабатывается новая система высшего образования, в рамках которой трёхступенчатость высшего профессионального образования останется, и будет развиваться специалист.

Сравнительный анализ высшего профессионального образования Китая и России

Характеристика	Китай	Россия
Формы высшего образования	Очное обучение, заочное обучение, смешанное обучение (обучение в кампусе + дистанционное), дистанционное обучение	Очное (дневное) обучения, очно-заочное (вечернее обучение), заочное обучение (классическое), дистанционное обучение.
Уровни высшего образования	Бакалавр, магистратура, докторантура (две категории: первая категория до 40 лет – присвоение степени магистра, вторая категория до 45 лет – присвоение степени доктора наук)	Бакалавриат, специалитет магистратура, подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура, адъюнктура, ординатура, ассистентура, стажировка – с присвоением научной степени)
Типы вузов	Вузы Китая делятся на: – политехнические (технические и естественные факультеты); – технические одного профиля (институт химической технологии, геологии, нефтяной и др.); – университеты общего профиля (естественнонаучные и гуманитарные факультеты)	Педагогические, гуманитарные, аграрные, медицинские, технические, классические и т. д.

Особенности развития профессионального образования в России и Китае обуславливаются множеством факторов. На данный момент Россия и Китай заинтересованы в формировании слаженной системы, отвечающей за научно-образовательное сотрудничество. Сформировавшаяся комплиментар-

ная атмосфера сотрудничества между двумя странами позволяет организовывать стратегическое партнёрство в системе профессионального образования, что привлекает не только представителей сферы образования, но и других организаций, компаний, отвечающих за другие ведущие отрасли хозяйства.

Анализ особенностей развития профессионального образования в России и Китае позволил сделать вывод, что данный процесс обусловлен постоянным социально-экономическим развитием страны, повышением социальной привлекательности профессионального образования. В условиях трансформации социальной среды анализ интернациональной гармонизации профессионального образования является перспективным направлением исследования.

**Заключение.** Проведённый институциональный анализ историко-генетических предпосылок развития профессионального образования Китая позволил выделить хронологические рамки исследования (1978 по 2020 г.). Соблюдение международных стандартов, принципов и процедур, обеспечивающих качество профессионального образования, способствовало формированию и трансформации профессионального образования Китая в соответствии с требованиями международного рынка труда. Исходя из новых социально-экономических регуляторов подготовки профессиональных кадров, необходимо определять «стратегию социализации обучающихся».

Раскрываются институциональные изменения в профессионально-педагогиче-

ском образовании; определены потенциальные возможности гармонизации профессионального образования в трансграничном регионе России и Китая. Показано, что обновление понятийного поля профессионального образования и его содержания строится согласно вектору: от «культуры полезности» к «культуре достоинства». Изменения в профессиональном образовании России и Китая связаны с процессом их интернациональной гармонизации. Правительства стран, а также учреждения и организации образовательной сферы по-своему способствуют реализации цели интернациональной гармонизации профессионально-педагогического образования.

Институциональный анализ профессионального образования показывает изменившиеся требования к профессиональной подготовке специалистов в условиях глобализации и строящегося нового формата международной интеграции рынков труда. Реализация поставленной цели в основном отражается в повышении уровня профессиональной коммуникации и взаимодействию на всех этапах профессионального развития и повышения качества педагогических кадров, укреплении преемственности целей и содержания образования.

### Список литературы

1. Ле-ван Т. Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров // Образование и наука. 2015. № 9. С. 83–105.
2. Асмолов А. Г. Не пройденный путь: от культуры полезности – к культуре достоинства // Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. С. 587–599.
3. Подборнова Е. С., Мельников М. А., Бердников В.А. GLOBAL INNOVATION INDEX (GII) 2020: место России в мире инноваций // Вестник Самарского университета. 2021. Т. 12, № 1. С. 37–42.
4. Ли Яньхуэй. Гуманизация высшего педагогического образования в Китае и России: основные аспекты реализации // Известия ИГЭА. 2007. № 31. С. 100–102.
5. Лю Чжиянь. Регионализация профессионального образования Китая в условиях его реформирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Улан-Удэ, 2018. 24 с.
6. Ма Ваньхуа. Глобализация и смена парадигмы в высшем образовании. Опыт Китая // Вопросы образования. 2008. № 2. С. 33–51.
7. Фетисова О. В., Шеховцев В. В. Специфика дополнительного профессионального образования в современной России // Гуманитарий юга России 2017. № 5. С. 23–33.
8. Ван Ци. Становление и развитие государственно-общественной системы обеспечения качества высшего образования Китая: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Чита, 2012. 221 с.
9. Бадарч Д., Сазонов Б. А. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: монография. М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве: ТЕИС, 2007. 190 с.
10. Карпенко П. М. Концепция национальной программы развития всеобщего и непрерывного образования на основе информационно-коммуникативных технологий // Вестник национального комитета «Интеллектуальные ресурсы России». Дистанционное образование. 2004. № 1. С. 9–16.
11. Цзян Сяоянь. Основные тенденции модернизации систем профессионального образования в Китае и России: сравнительный анализ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2009. 18 с.

12. Захарова Л. Н., Леонова И. С., Коробейникова Е. В. Ценностный конфликт и психологическая жизнеспособность персонала российских предприятий: монография. Н. Новгород: Нижегород. гос. ун-т, 2017. 411 с.
13. Календжян С., Кузьмина Т. «Вовлеченность персонала» как основа культуры соучастия // Проблемы теории управления. 2017. № 10. С. 112–126.
14. Никандров Н. Д., Грохольская О. Г. Профессиональная деятельность, ее сущность, структура и содержание // Научные исследования в образовании. 2013. № 3. С. 3–10.
15. Резник Ю. М. Введение в социальную теорию. Социальная системология / Ин-т человека. М.: Наука, 2003. 525 с.
16. 马树超. 职业教育:非均衡状态下的协调发展—推进区域职业教育均衡发展的战略选择. 教育发展研究. 2011. 1–7页.

#### Информация об авторах

Лю Чжиянь, кандидат педагогических наук; Цзилиньский педагогический университет (Сыпин, Цзилинь, КНР); 215673148@qq.com, <https://orcid.org/0000-0003-3529-286X>.

Дугарова Дулма Цырендашиевна, доктор педагогических наук, профессор; Институт развития образования Забайкальского края» (672002, Россия, г. Чита, ул. Фрунзе, 1), [dugarova\\_dc@mail.ru](mailto:dugarova_dc@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2253-8907>.

Ойдопова Арюна Мункобаировна, кандидат философских наук; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30), [karyuna@mail.ru](mailto:karyuna@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1837-5583>.

#### Вклад авторов

Лю Чжиянь осуществляла предоставление актуальных результатов исследования по проблеме институциональных изменений, обусловленных социокультурными и экономическими детерминантами в образовании.

Дугарова Д. Ц., организатор исследования по проблеме трансформации профессионального образования в России и Китае, систематизировала и анализировала материалы, осуществляла написание статьи.

Ойдопова А. М. осуществляла исследовательскую деятельность, сбор, анализ и систематизацию полученных материалов, написание статьи.

#### Для цитирования

Лю Чжиянь, Дугарова Д. Ц., Ойдопова А. М. Интернациональная гармонизация развития профессионального образования в России и Китае // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 82–90. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-82-90.

**Статья поступила в редакцию 17.10.2022;  
одобрена после рецензирования 28.11.2022; принята к публикации 30.11.2022.**

#### References

1. Le-van T. N. Network interaction of educational organizations on the formation of a health culture among students: theoretical and methodological aspect of professional training of teaching staff. Education and science, no. 9, pp. 83–105, 2015. (In Rus.)
2. Asmolov, A. G. The path not traversed: from the culture of utility to the culture of dignity. Cultural-historical psychology and the construction of worlds / A. G. Asmolov; Akad.ped.i socz.nauk, Mosk.psixol.-socz.in-t. M.: Institute of Practical Psychology, Voronezh: MODE`K, 1996: 587–599. (In Rus.)
3. Podbornova, E. S., Melnikov M. A., Berdnikov V.A Global Innovation Index (GII) 2020: the place of Russia in the world of innovation. Bulletin of the Samara University. Economics and Management, no. 1. pp. 37–42, 2021. (In Rus.)
4. Li Yan`xue`j. Humanization of higher pedagogical education in China and Russia: main aspects of implementation. Izvestiya IGEA, no. 31, pp. 100–102, 2007. (In Rus.)
5. Lyu Chzhiyan`. Regionalization of China vocational education in the context of its reform. Cand. sci. diss. abstr. Ulan-Ude, 2018. (In Rus.)
6. Ma Van`xua Globalization and paradigm shift in higher education. China Experience. Educational Issues, no. 2, pp. 33–51, 2008. (In Rus.)
7. Fetisova, O. V., Shekhovtsev, V. V. The specifics of additional professional education in modern Russia. Humanities of the South of Russia, no. 5, pp. 23–33, 2017. (In Rus.)

8. Van Ci. Formation and development of the state-public system of quality assurance of higher education in China. Cand. sci. diss. Chita, 2012. (In Rus.)
9. Badarch, D., Sazonov, B. A. Topical issues of international harmonization of educational systems. M: UNESCO Moscow Office; TEIS, 2007. (In Rus.)
10. Karpenko, P. M. The concept of the national program for the development of universal and continuing education based on information and communication technologies. Bulletin of the National Committee «Intellectual Resources of Russia». Distance education, no. 1, pp. 9–16, 2004. (In Rus.)
11. Czzyan Syaoyan`. The main trends in the modernization of vocational education systems in China and Russia: comparative analysis: Cand. sci. diss. abstr. Kazan, 2009. (In Rus.)
12. Zakharova, L. N., Leonova, I. S., Korobeynikova, E. V. Value conflict and psychological viability of the personnel of Russian enterprises. Nizhny Novgorod: Izd. NNGU, 2017. (In Rus.)
13. Kalendzhyan, S., Kuzmina, T. «Staff involvement» as the basis of a culture of complicity. Problems of management theory, no. 10, pp. 112–126, 2017. (In Rus.)
14. Nikandrov, N. D., Grokholskaya, O. G. Professional activity, its essence, structure and content. Scientific research in education, no. 3, pp. 3–10, 2013. (In Rus.)
15. Reznik, Yu. M. Introduction to social theory. Social systemology. In-t cheloveka. M: Nauka, 2003. (In Rus.)
16. 马树超. 职业教育:非均衡状态下的协调发展—推进区域职业教育均衡发展的战略选择. 教育发展研究. 2011 (5). 1–7页. (In Chinese)

#### **Information about authors**

*Liu Zhiyan*, Candidate of Pedagogy, Jilin Pedagogical University (Sipin, China); 215673148@qq.com, <https://orcid.org/0000-0003-3529-286X>.

*Dugarova Dulma Ts.*, Doctor of Pedagogy, Professor; Institute for the Development of Education of the Transbaikal Region (1 Frunze str., Chita, 672002, Russia); [dugarova\\_dc@mail.ru](mailto:dugarova_dc@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2253-8907>.

*Oidopova Aryuna M.*, Candidate of Philosophy, Transbaikal State University (30 Aleksandrovo-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia), [karyuna@mail.ru](mailto:karyuna@mail.ru), [https:// orcid.org/0000-0003-1837-5583](https://orcid.org/0000-0003-1837-5583).

#### **Contribution of the authors to the article**

Liu Zhiyan provided relevant research results on the problem of institutional changes caused by socio-cultural and economic determinants in education.

Dugarova D. Ts. is the organizer of the study on the transformation of vocational education in Russia and China; systematized and analyzed the materials, carried out the writing of the article.

Oidopova A. M. carried out research activities, collection, analysis and systematization of the received materials, writing an article.

#### **For citation**

Liu Zhiyan, Dugarova D. Ts., Oidopova A. M. International harmonization of professional education development in Russia and China // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 82–91. DOI: 10.21209/ 2658-7114-2023-18-1-82-91.

**Received: October 17 2022;**  
**approved after reviewing November 28 2022; accepted for publication November 30 2022.**

**Научная статья**

**УДК: 37+49**

**DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-92-99**

**Стратегии употребления терминов изобразительного искусства  
при обучении китайских студентов на русском языке**

**Сун Цзюаньпин**

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

adasjp@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1323-7205>

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки методики объяснения китайским студентам терминов изобразительного и прикладного искусства на русском языке. В связи с бурно развивающимися технологиями изобразительного искусства, ранее не использовавшимися в Китае и заимствованными из опыта зарубежных стран, ставится проблема о быстром насыщении понятийного узуса новыми терминами, которые устоялись в русском и других европейских языках. У китайских студентов расширяются возможности обучения в российских вузах. В связи с этим целью данной статьи является выявление терминов, вызывающих затруднение в восприятии понятийных терминов китайскими студентами, и разработка методических предложений по их наиболее доступному объяснению. Ведущим методом в исследовании данной проблемы является метод анкетирования китайских студентов, обучающихся в институте художественного образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Это позволило выявить как общие для китайского и русского языка, так и различные изобразительные термины и лексемы цветообозначения. Выборка исследования включала около ста терминов и проводилась среди двух учебных групп китайских студентов. В статье рассмотрено несколько совпадающих цветообозначений и ряд не имеющих аналогов в китайском языке. Подробно рассмотрен термин «валёр». Раскрыт основной принцип, по которому можно судить о различии русской и китайской терминосистем. Он восходит к различным историческим традициям изобразительного искусства Китая и Европы. Обосновывается принцип объяснения понятий с обязательным учётом культурных основ изобразительно искусства различных стран на наглядных примерах. Представленные в статье материалы позволяют разработать учебное занятие по истории искусства по объяснению понятия «валёр» и ряда лексических цветообозначений.

**Ключевые слова:** изобразительная терминосистема, цветообозначение, полисемия, лексический параллелизм, валёр, наглядность

**Original article**

**Strategies for Using Fine Arts Terms in Teaching Chinese Students in Russian**

**Song Juanping**

*Russian State Pedagogical University A. I. Herzen, S-Petersburg, Russia*

adasjp@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1323-7205>

The relevance of the study of this problem is due to the need to develop a methodology for explaining the terms of fine and applied arts in Russian to Chinese students. In connection with the rapidly developing technologies of fine art, previously not used in China and borrowed from the experience of foreign countries, the question of the rapid saturation of the conceptual usage of new terms that have been established in Russian and other European languages arises. The opportunities for Chinese students to study at Russian universities are expanding. In this regard, this article is aimed at identifying terms that cause difficulties in the perception of Chinese students and developing methodological proposals for their most accessible explanation. The leading method in the study of this problem is the method of questionnaire of Chinese students studying at the Faculty of Fine Arts of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen. It has revealed both common for the Chinese and Russian language pictorial terms and lexemes of color meanings, as well as various ones. The study sample included about a hundred terms and was conducted among two study groups of Chinese students. The article considers several matching color meanings and a number of unparalleled in Chinese. The term currency is discussed in detail. The basic principle by which the difference between Russian and Chinese terminology systems can be judged is revealed. It dates back to

© Сун Цзюаньпин, 2023

various historical traditions of fine art in China and Europe. The principle of explaining concepts is justified, taking into account the cultural foundations of fine arts of various countries, using illustrative examples. The materials presented in the article allow to develop a training session on explaining the concept of “valure” and a number of lexical color meanings.

**Keywords:** pictorial terminology system, color meaning, polysemia, lexical parallelism, valure, clarity

**Введение.** Объяснение терминов – основа научного подхода в обучении любому предмету. Китайское правительство прилагает значительные усилия по обучению студентов в иностранных вузах. «К главным задачам внешней политики любого государства относится распространение своего влияния на международной арене. Одним из наиболее эффективных инструментов решения этой задачи в эру информации и знаний является “мягкая сила” образования, посредством которого те или иные страны транслируют на зарубежные территории и регионы свои достижения в области культуры, науки, технологий, а также идеалы, ценности и нормы определённого общественного устройства» [1, с. 31]. Но из-за разницы традиций искусства вызывает понимание ряда понятий. Для успешного обучения китайских студентов предметам изобразительного ряда в России необходимо выработать методику объяснения понятийных систем, относящихся к предметам этого направления – живописи, истории искусства и др. В этом состоит актуальность данной статьи. Её цель заключается в выработке объяснительной модели европейских терминов для будущих китайских художников, дизайнеров, архитекторов, что способствует их интеграции в мировую терминологическую систему.

По наблюдению ведущих российских учёных-китаеведов, «терминологический пласт лексики становится более динамичным элементом китайского языка, что требует в свою очередь более детального и аналитического изучения терминов» [2, с. 236]. Подобная исследовательская проблема возникла из-за особенности китайской терминосистемы, прошедшей тысячелетний путь развития: «терминологический аппарат традиционной китайской живописи изначально формировался в устной практике бесед мастеров между собой, а также между наставниками и учениками» [3, с. 342] и не имел унификации. В Китае существует специальный центр исследования терминологии при Институте терминологии Хэйлуцзянского университета. Главным направлением его работы является изучение зарубежных терминосистем. Современный этап развития

китайского терминоведения характеризуется его интеграцией в мировые исследования. В китайском терминоведении применяются новейшие методы и достижения ведущих мировых терминологических школ. За последние годы были определены основные задачи терминологической деятельности современного Китая с учётом традиций китайского терминотворчества, а также результатов современных терминологических исследований в КНР и за рубежом.

«Это теоретические и прикладные исследования, упорядочение терминов, разработка узкоспециальных терминосистем, создание и пополнение банка данных терминов и номенклатуры, подготовка новых и пополнение существующих отраслевых терминологических словарей. Из поля зрения китайских терминологов не выпала и такая важная задача, как международная унификация терминов» [4, с. 121–122].

Подобное внимание к единообразию понятий продиктовано активной международной политикой современного Китая. Китайская терминосистема изобразительного и прикладного искусства является одной из многочисленных лексических подсистем китайского языка. Этот аспект изучался российскими лингвистами-китаеводами О. П. Фроловой, И. Д. Клениным, В. Ф. Щичко, В. В. Ивановым, О. Р. Очировым и др. Художественная терминология в системе обучения китайских студентов как специальная проблема изучалась и описывалась учёными Волгоградского педагогического института. Итогом подобных исследований стал изданный волгоградскими китаеводами в 2009 г. «Русско-китайский словарь художественных терминов: для китайских студентов художественных специальностей, обучающихся в российских вузах»<sup>1</sup>.

От понимания связей специальных понятий с общеупотребительной лексикой, особенностей их словообразования, степени заимствования из других терминосистем

<sup>1</sup> Русско-китайский словарь художественных терминов: для китайских студентов художественных специальностей, обучающихся в российских вузах / Федеральное агентство по образованию; Волгоград. гос. пед. ун-т; Ин-т худож. образования; сост. Г. В. Кобаева, Ван Маоцин. – Волгоград: Перемена, 2009. – 125 с.

и языков в большой степени зависят объяснительные модели, помогающие выстроить методику преподавания предмета. В настоящее время, когда Китай проводит политику открытости и обмен в сфере искусства с зарубежными странами постоянно возрастает, велико взаимопроникновение понятий и терминов. Кроме того, открытое общество всегда предполагает общий взаимообмен, «это сопровождается проблематизацией антропоцентризма и определённых направлений гуманизма» [5, p. 230]. Поэтому необходимо вписывать данную терминологическую систему в историю влияния на китайское образование различных зарубежных школ.

Терминсистема изобразительного искусства разделяется на два уровня: художественное творчество как технологический процесс и процесс зрительного созерцания либо искусствоведческого анализа законченного произведения искусства [6, с. 54].

**Методология и методы исследования.** В основе данной работы лежат сопоставительные, историко-компаративные, культурологические методы. В свою очередь, культурологический метод исследования опирается на разные источники – лингвострановедение (исследование единиц языка с этнокультурным компонентом семантики) и лингвокультурология (исследование единиц национального менталитета и их отражение в языке). Для построения оптимальной объяснительной модели, помимо названных методов, применяется эмпирический тестовый метод исследования профессиональной художественной лексики. Студенты заполняли анкету с изобразительными терминами и отмечали те из них, значение которых для них неясно или затруднено. Анкетирование было проведено среди китайских студентов и аспирантов института художественного образования педагогического университета им. А. И. Герцена, обучающихся по специальности «изобразительное и декоративно-прикладное искусство». Попутно студентам, будущим педагогам, демонстрировался метод вовлечённого анкетирования, когда респондентов знакомили с задачами последующей обработки данных, что само по себе представляет стимулирующую исследовательскую мотивацию. Этот метод повышает активность студентов не только к участию в опросе, но и способствует «размышлениям об общих целях и задачах научных исследований» [7, p. 78].

После анкетирования были собраны и продемонстрированы обучающимся примеры сходных путей терминологизации в русском и китайском языках.

Для китайского учащегося всегда представляют сложность полисемии и дифференциации специальных понятий от общеупотребительных. Для того чтобы продуктивно выстраивать дидактический материал и выбирать для его подачи наиболее подходящую методику, необходимо продемонстрировать как образец весь семантический диапазон ряда наиболее репрезентативных терминов.

Например, А. А. Хаматова и В. А. Шищенко определили пути возникновения подобной лексической многозначности: «В одних случаях объединение в лексеме общеупотребительного и терминологического значений является следствием терминологизации общеупотребительных слов, например: 画布 huàbù холст, 木炭 mùtàn уголь, 阴影 yīnyǐng тень, 动机 dòngjī мотив; иногда терминологизация происходит благодаря конверсии: 运动 yùndòng двигаться → динамика, 模糊 móhu неясный → размытие изображения, 静止 jìngzhǐ спокойный → статика, 远近 yuǎnjìn везде, расстояние → перспектива, 构成 gòuchéng соорудить, построить → композиция; либо благодаря появлению нового, переносного значения: 覆盖 fùgài покров → один из композиционных приёмов, согласно которому устанавливается правильное соотношение между нижней и верхней частью свитка в целом или отдельными частями предметов и др.» [8, с. 82].

В статье ставятся задачи на примере наиболее репрезентативной группы терминов, выявить пути их образования, сферы употребления, а также модели объяснения китайским студентам на примерах параллелизма аналогичных лингвистических ситуаций в русском и китайском языках.

На основе анкетирования 50-ти респондентов составлен перечень наиболее непонятных терминов. Произведён их анализ и составлен перечень терминологических групп, вызывающих особую сложность восприятия китайскими слушателями. В процессе исследования выявлены примеры параллелизма путей терминологизации в русском и китайском языках. Например, сложное двукорневое слово «светотень», означающее распределение света и тени на поверхностях предметов, образовалось из двух общеупотребительных лексем – «свет» и «тень» – пу-

тем сочленения с помощью соединительной гласной «е». Слово 明暗 míng'àn объясняется в большом толковом словаре китайского языка аналогично русскому как «свет и тень»<sup>1</sup>. И этим же путём перехода от общеупотребительных значений к терминологическому происходит образование художественного понятия «светотень», которое китайскими специалистами по изобразительной терминологии истолковывается как «изменение освещения, затенённости и рефлексов изображаемого предмета, а также способы передачи такого рода изменений»<sup>2</sup>.

По сходному принципу происходит лексическое и фразеологическое расширение цветоименований. Известно, что древние языки на первоначальном этапе своего развития знали только два цветообозначения – тёмный и светлый. Затем в языках появлялось понятие «красный». Отсюда возникает общность распространённых идиом во многих языках. Например, русско-китайский фразеологический параллелизм выражения 颠倒黑白 (diān dǎo hēi bái) – «выдавать черное за белое», то есть исказить истину, представлять факты в ложном свете. Сходство выражений можно видеть и на примере обозначения цвета «красный». В китайской палитре это ведущий цвет, с которым связано множество исторических и мифологических данных. Красный цвет 红色 (hóng sè) знаменует энергию, успех, благополучие. В русском языке также издревле этот цвет символизировал красоту, здоровье и достаток «красна девица», «красный угол» и пр. Обнаружились буквальные совпадения идиоматических выражения: 面红耳赤 (miàn hóng ěr chì) – «покраснеть до ушей», то есть покраснеть до корней волос, побагроветь от гнева, залиться краской от смущения, вспыхнуть от стыда; другой вариант, означающий пылающие щеки: 满面红光 (mǎn miàn hóng guāng; букв. знач.: красный свет в лице) – лицо краснеет от счастья и радости; и также 唇红齿白 (chún hóng chǐ bái), что буквально переводится как – «губы красны и зубы белы», так говорят о здоровом и очень красивом человеке. Мы видим в этом выражении аналог русскому выражению «кровь с молоком». Подобные

<sup>1</sup> 汉语大词典. – 上海: 汉语大辞典出版社, 1994年. – 第5卷. – 18676页. = Большой толковый словарь китайского языка. В 12 т.: т. 5. – Шанхай: Изд-во Ханьюй дацзыдянь, 1994. – 18676 с.

<sup>2</sup> 陈绘兵. (Чэнь Хуэйбин). 美术基础训练教程 (Учебное пособие по основам изобразительного искусства) – 南京: –2015年. – 220页. (Нанкин: Дуннань дасюэ 2015. – 220 с.).

цветовые символы, безусловно, помогают считать замыслы художников, а преподавателю – объяснять принципы образования дополнительных значений слов, терминов, устойчивых выражений.

Но гораздо чаще, чем параллелизм, в русско-китайской терминологии можно наблюдать значительные расхождения, требующие от педагога дополнительных моделей объяснения. «Для европейцев осмысление теории и практики китайской живописи сопряжено с немалыми и своеобразными трудностями, поскольку первичная основа в культурах Китая и Европы разная» [9, с. 356].

Например, короткий термин 皴 cūn переводится длинной русской фразой «штриховать косо поставленной кистью». Это связано с тем, что для китайской графики, уходящей корнями в каллиграфию, лексика, связанная описанием приёмов владения кистью, отработана до коротких понятий. Русскоязычному человеку необходима детализация. Для объяснения разницы подобных понятий необходимо углубление в историю, без которой восприятие терминов окажется беспредметным.

Но существуют и русские (европейские) термины, которые китайцам не знакомы и требуют дополнительных комментариев. Например, китайские студенты не ответили на вопрос, что такое «валёр», т. е. в активном лексиконе отсутствует это понятие из художественной практики, которая определяет интенсивность тонов, тональный нюанс, особенно светотеневых в его соотношении с соседствующими тонами. Это связано с тем, что *валёр* используется в основном в реалистической живописи, передающей достоверные очертания предметов через научно объективные закономерности тоновых отношений. Признаками *валёра* являются точно выверенное соотношение тонов, градация у них света и тени, что делает их более тонкими, изящными и выразительными. *Валёр* также предполагает отсутствие пятен неопределённого цвета, как продукта неправильного смешения цветов, что нарушает общую цветовую гармонию. Овладение техникой *валёра* позволяет написать светлый или яркий предмет в тени тёмными красками убеждая при этом зрителя в его светлоте или яркости. Полную характеристику *валёра* в статье «Об искусстве» дал Константин Федорович Юон: «Валёры – французский традиционный термин, употребляемый при анализе живописных достоинств, трудно переводимый. Он

обозначает не столько какое-либо качество цвета, сколько качество самой живописи, разумея под последним совокупность всего в ней заложенного: качества цветовых, световых и технически фактурных сторон её. Валёр определяет живописную ценность, явившуюся в результате тонко воспринятых живописных частей между собой, в объединении целого, образующегося из светотени, красочного и пластического содержания предмета. Валёры являются формальными показателями тонкостей живописных ощущений» [10, с. 113]. У художников существует профессиональное выражение «писать валёрами», т. е. добиваться передачи взаимодействия фигур, предметов со светом и воздухом. Особенно удачны валёры таких художников, как Д. Веласкес, Я. Вермеер, К. Коро, Ж.-Б. Шарден, В. Суриков.

Трудность объяснения китайским студентам этого понятия связана с отсутствием подобной техники в традиционном китайском изобразительном искусстве.

**Результаты исследования.** Проведённый анализ показал, что преподавателю, прежде чем объяснить изобразительный термин, необходимо самому иметь в виду разницу в базовых подходах к изображению между традиционной китайской и европейской живописью и дать понимание этого слушателям. Китайская живопись, появившаяся в XII–XIII вв., неразрывно связана с более древними графикой и каллиграфией. И поэтому главную функцию по созданию выразительности играет линия. Именно линия формирует композиционное единство изображения – соединяет, очерчивает границы, подчёркивает и выделяет значимость предметов. Как и в китайской графике, в живописи большую роль играет кривая линия, восходящая своим значением к основам китайской ментальности, китайской философии. Это знак круговорота буддийского Великого Пути, кривая линия лежала в основе изображения символа единства мужского и женского начала и инь-ян.

Кроме линии китайская живопись опиралась на сочетание оттенков минеральных красок, которые подбирались с учётом гармонии между собой. Но и здесь присутствовала линия, например, передний план она отделяла от группы скал или сада. Обратная перспектива, свойственная китайскому изобразительному искусству, также обязана эффекту, возникающему от правильно расположенных линий. Человек, созерцающий

подобное изображение, чувствовал себя не в его центре, а его частью.

После рассмотрения особенностей китайской живописи нужно приступить к демонстрации примеров европейской живописи – картин Веласкеса, Рембрандта, Шардена, Репина. Чтобы точно и доступно донести значения понятия «валёр», необходимо в деталях разобрать композицию конкретной картины и дать детальный анализ изображений с подчеркиванием функциональной роли и места *валёра* в каждой из них. Необходимо отметить методическую деталь, которую нужно иметь в виду педагогу: только через наглядные примеры с подробным анализом конкретных работ художников, можно донести до китайских студентов понятие «валёр». И только после понимания ими сути этого принципа можно переходить к его теоретическому содержанию и методам его практической реализации, нанесения на холст.

При проведении занятия, посвящённого теме «Валёр», преподаватель может предложить для наглядности вниманию студентов на экране пейзажи импрессионистов и традиционный китайский пейзаж, желательно, схожей композиции. На электронной доске выделить границы пейзажных групп цветной линией. А затем попросить студентов охарактеризовать разницу в способах отображения этой границы. Показать, что китайская линия имеет разделительную композиционную функцию. Когда эта граница будет выявлена в европейской картине, объяснить светоцветовую градацию в пределах одного тона, и её эстетический эффект. Затем на практических занятиях объяснить технику градации света и тени в пределах одного цвета. Как эксперимент, предложить сделать копию с китайской традиционной картины, применив в ней технику валёра. При этом дать словесное описание этого приёма сначала по-русски, а затем по-китайски.

Кроме того, необходимо пояснить, что имеющиеся различия в терминологии – это скорее исключения, на которых нельзя опираться как на закономерность, потому «что иногда несколько поразительных различий могут привести к опасным обобщениям» [11, р. 111]. Главный смысл понятийное системы – её унификация. Термины должны иметь аналоги либо объяснительные модели на всех языках.

**Обсуждение результатов исследования.** Если из рассмотренного исследования очевидно, что художественные термины тес-

но связаны с философией языка и национальным наследием, то механизм усвоения этнокультурной информации является недостаточно изученным. Для постижения национальной специфики другого государства необходимо более детально разрабатывать методы и приёмы обучения. Высказано мнение, что «основным источником аккумуляции знаний, основанных на национально-культурной информации, у обучающегося являются преимущественно лексические средства общения изучаемого языка, и обучение культуре её носителей происходит в большей степени через их усвоение. В восточных языках малоизученными на сегодняшний день оказались проблемы онтологии национально-культурной информации как компонента знаний обучающихся и, следовательно, возможности её передачи в процессе обучения иностранным языкам» [12, с. 50].

Разделяя общий пафос данного научного высказывания, отметим, что лексический уровень без погружения в конкретные культурные ситуации (в нашем случае, подробный анализ сопоставляемых изобразительных техник) усваивается механически поверхностно. Каждый термин, особенно связанный с искусствоведением, восходит к особенностям «речи, сознания, мышления и концептуальных систем, поскольку осмысление окружающей действительности человеком происходит главным образом с помощью языка» [13, с. 18].

Хороших результатов можно достичь только «комплексным путём – обучения, мышления, включая эмоциональный созерцательный компонент», например, говорится в англоязычной работе А. Белоусовой и соавторов [14, р. 378], то есть поддерживается тезис о том, что «гуманистически ориентированная педагогика с момента появления науки всегда стремилась к более широкому пониманию мира» [15, р. 36]. Потому объяснение сложных профессиональных терминов не должно замыкаться в русле лингвистики, а должно выходить на культурологический уровень.

**Заключение.** Как показало анкетирование китайских обучающихся, искусствоведческие термины воспринимаются ими не всегда адекватно их общепринятому значению. Не-

которые термины не имеют аналогов в китайском языке, ряд других имеет лексический сдвиг.

Для выработки путей объяснения предлагается применить поэтапный метод. Первым шагом необходимо продемонстрировать примеры параллелизма путей терминологизации в русском и китайском языках. Это касается, например, наиболее древних устойчивых и древних понятий, обозначающих базовые цвета – чёрный, белый, красный. Наглядность подобного терминообразования должна послужить основой для дальнейшей объяснительной системы искусствоведческих категорий, поскольку китайская изобразительная терминосистема лишь частично совпадает с русской. И потому её объяснение и истолкование требует погружения в историю и культурно-исторический контекст как китайского, так и русского (западного) изобразительного искусства. Подтвердилась гипотеза, что для разъяснения китайской аудитории художественных терминов обязателен детальный анализ различий китайской и европейской техник рисунка и живописи. Большое значение также имеет внимание к ментальной составляющей художественного творчества. Если для русских и европейских художников важна, прежде всего, эстетическая и социально-культурная сторона произведения, а также свобода самовыражения, то для китайских художников творчество носит канонический характер и отражает национальные философские константы. Освоение материала может быть успешным лишь на конкретных примерах, для чего необходимо при объяснении широко использовать наиболее репрезентативные рассматриваемым понятиям художественные репродукции. Выявление и объяснение различий должно акцентировать содержание непонятных изначально терминов.

Выработка методик для усвоения китайскими студентами русских и европейских изобразительных терминов является значительной проблемой современной педагогики и должно искать наиболее успешно работающие методики, среди которых предлагаемое пошаговое знакомство с этнокультурными параллелями.

#### Список литературы

1. Антонова Н. Л., Сущенко А. Д., Попова Н. Г. «Мягкая сила» высшего образования как фактор мирового лидерства // Образование и наука. 2020. № 22. С. 31–58. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-31-58.

2. Очиров О. Р. Терминология современного китайского языка // Ученые записки ЗабГГПУ. 2009. № 3. С. 236–238.
3. Белозерова В. Г. Анатомия традиционной китайской живописи // Общество и государство в Китае. 2015. № 45. С. 342–370.
4. Очиров О. Р. Становление китайского терминоведения: Традиции и современность // Вестник РУДН. 2013. № 4. С. 116–125.
5. Olsson J. Shifting scales, inventive intermediations: posthuman ecologies in contemporary poetry // Studia Neophilologica. 2021. № 93. С. 230–241. DOI: 10.1080/00393274.2021.1916997.
6. Ткаченко Н. Г. К вопросу о терминологии изобразительного искусства // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей. М.: Диалог-МГУ, 1999. Т. 7. С. 48–56.
7. Dvoryatkina S. N., Zhuk L. V., Smirnov E. I., Khizhnyak A. V. & Shcherbatykh S. V. Open innovation model of student's research activities. Текст: электронный// Journal of Teacher Education for Sustainability. 2021. № 23. С. 77–90. URL: <https://doi.org/10.32744/pse>. 2021.2.19 (дата обращения: 29.09.2022).
8. Хаматова А. А., Шищенко В. А. Некоторые особенности терминов изобразительного искусства и графического дизайна в китайском языке // Известия Восточного института. 2019. № 3. С. 78–97. DOI: [dx.doi.org/10.24866/2542-1611/2019-3/78-97](https://doi.org/10.24866/2542-1611/2019-3/78-97).
9. Пин Пинфань Сопоставительный анализ основ китайской и европейской живописи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 77. С. 355–361.
10. Юон К. Ф. Об искусстве: в 2 т. М.: Советский художник, 1959. Т. 1. 384 с.
11. Grisot C. Corpus-Based Contrastive Study of Verbal Tenses // Education and science journal. 2018. № 6. P. 111–135. DOI: 10.1007/978-3-319-96752-3\_3.
12. Воронина Л. А., Летун С. А. Роль национально-культурного компонента при обучении иностранному языку (на примере корейского) // Вестник НГУ. 2021. № 20. 49–56. DOI: 10.25205/1818-7919-2021-20-2-49-56.
13. Яковлева С. В. Метафоризация как основной способ наименования небесных объектов // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2022. № 2. С. 18–28. DOI: 10.20339/phs.2-22.018.
14. Belousova A., Grinko A., Fedotova O., Nusaiba M., Shiraz A. The Basic Principles Of Training Future Teachers To Work With Younger Students // Engineering and Education. 2021. № 9. P. 375–384. DOI: 10.23947/2334-8496-2021-9-3-375-384.
15. Gorina M., Ivanova M., Marite K-P. Foster Parents readiness for the Implementation of Foster Family Pedagogy // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2020. № 2. P. 26–39. DOI: 10.2478/jtes-2020-0014.

#### **Информация об авторе**

Сун Цзюаньпин, аспирант; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48); [adasjp@yandex.ru](mailto:adasjp@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1323-7205>.

#### **Для цитирования**

Сун Цзюаньпин. Стратегии употребления терминов изобразительного искусства при обучении китайских студентов на русском языке // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 92–99. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-92-99.

**Статья поступила в редакцию 17.10.2022;  
одобрена после рецензирования 28.11.2022; принята к публикации 30.11.2022.**

#### **References**

1. Antonova, N., Suschenko, A., Popova, N. The soft power of higher education as a global leadership factor. Education and science journal, no. 22, pp. 31–58, 2020. (In Rus.)
2. Ochirov, O. R. The modern Chinese terminology. Scholarly Notes of the Transbaikalian State University, no. 3, pp. 236–238, 2009. (In Rus.)
3. Belozeroval, V. G. The anatomy of traditional Chinese painting. Society and state in China. Society and State in China, no. 45, pp. 342–370, 2015. (In Rus.)
4. Ochirov, O. R. The Formation of Chinese Thermal Studies: Traditions and Modernity. Bulletin of the RUDN University, no. 4, pp. 116–125, 2013. (In Rus.)
5. Olsson, J. Shifting scales, inventive intermediations: posthuman ecologies in contemporary poetry. Studia Neophilologica, no.93, pp. 230–241, 2021. DOI: 10.1080/00393274.2021.1916997. (In Engl.)
6. Tkachenko, N. G. On the question of fine arts terminology. Language, consciousness, communication. Digest of articles. Moskva: Dialog-MGU, pp. 48–56, no. 7, 1999. (In Rus.)

7. Dvoryatkina, S. N., Zhuk, L. V., Smirnov, E. I., Khizhnyak, A. V. & Scherbatykh, S. V. Open innovation model of student's research activities. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, no. 23, pp. 77–90, 2021. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.2.19> (In Engl.)
8. Khamatova, A. A., Shischenko, V. A. Some features of fine art and graphic design terms in Chinese. *Proceedings of the Oriental Institute*, no. 3, pp. 78–97, 2019. (In Rus.)
9. Pin Pinfan`. The comparative analysis of the foundations of Chinese and European painting. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, no. 77, pp. 355–361, 2008. (In Rus.)
10. Yuon, K. F. *About the art*. Moscow. 1959. T. 1. (In Rus.)
11. Grisot, C. Corpus-Based Contrastive Study of Verbal Tenses: *Education and science journal*, no. 06, pp. 111–135, 2018. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-96752-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-96752-3_3). (In Engl.)
12. Voronina, L. A., Letun S. A. Significance of the 'National and Cultural Component' when teaching foreign Languages (using Korean as an example). *Bulletin of Novosibirsk State University*, no. 20, pp. 49–56, 2022. DOI: 10.25205/1818-7919-2021-20-2-49-56. (In Rus.)
13. Yakovleva, S. V. The metaphorization as the main way to name celestial objects. *Philological Sciences. Scientific reports of higher education*, no. 2, pp. 18–28, 2022. (In Rus.)
14. Belousova, A., Grinko, A., Fedotova, O., Nusaiba, M., Shiraz, A. The Basic Principles of Training Future Teachers To Work With Younger Students. *Engineering and Education*, no. 9, pp. 375–384, 2021. DOI: 10.23947/2334-8496-2021-9-3-375-384. (In Engl.)
15. Gorina, M., Ivanova, M., Marite, K-P. Foster Parents readiness for the Implementation of Foster Family Pedagogy. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, no. 2, pp. 26–39, 2020. DOI: 10.2478/jtes-2020-0014. (In Engl.)

#### **Information about author**

*Song Juanping*, Postgraduate; Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen (48 embankment of the Moika River, St. Petersburg, 191186, Russia); [adasjp@yandex.ru](mailto:adasjp@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1323-7205>.

#### **For citation**

Song Juanping. Strategies for Using Fine Arts Terms in Teaching Chinese Students in Russian // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 99. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-92-99.

**Статья поступила в редакцию 17.10.2022;  
одобрена после рецензирования 28.11.2022; принята к публикации 30.11.2022.**

Научная статья

УДК 377

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-100-106

**Формирование электронно-образовательной среды в условиях цифровизации профессионального образования**

**Анна Владимировна Шевкун<sup>1</sup>, Анастасия Михайловна Пирожникова<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> *Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

<sup>1</sup>*gri.anna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5317-3699>*

<sup>2</sup>*Nestle5@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4515-2281>*

Современное образование подвергается значительным изменениям, которые связаны с требованиями в условиях цифровизации общества. Цифровизация образования осуществляется на основе приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Данное исследование посвящено проблеме цифровизации образования посредством внедрения электронно-цифровой образовательной среды в вузе, а также проблеме готовности преподавателей участвовать в данном процессе. В статье на основе анализа исследований раскрыты особенности внедрения цифровых технологий в профессиональном образовании, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Исследованы дидактические особенности использования цифровых инструментов в процессе формирования и оценивания уровня сформированности определённых компетенций при подготовке будущих специалистов. Выявлены условия формирования и развития информационно-коммуникационной компетентности у обучающихся и у педагогов. С целью эффективного формирования информационно-коммуникационной компетентности в образовательных учреждениях создаётся цифровое образовательное пространство, в том числе информационно-коммуникационная инфраструктура, которая способствует внедрению электронно-образовательной среды и позволяет обеспечить доступность качественного образования потребителям, в том числе организацию дистанционного обучения. Для освоения элементов формирования электронно-информационной образовательной среды в статье рассмотрены результаты внедрения курса «Электронно-образовательная среда», который был реализован среди преподавателей Забайкальского государственного университета. Изучив данный курс, преподаватели освоили основные возможности сайта Забайкальского государственного университета, сервисы и инструменты для оценивания устных опросов и письменных работ студентов, рассмотрели особенности работы с интерактивной доской, а также сервисы для разных приёмов визуализации. Все эти элементы электронно-образовательной среды позволяют организовать качественный образовательный процесс по всем направлениям подготовки в вузе.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, цифровизация, цифровое пространство, электронно-образовательная среда, информационно-коммуникативные технологии, информационно-коммуникативная компетентность

**Original article**

**Formation of the Electronic Educational Environment in the Conditions of Vocational Education Digitalization**

**Anna V. Shevkun<sup>1</sup>, Anastasia M. Pirozhnikova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> *Transbaikal State University, Chita, Russia*

<sup>1</sup>*gri.anna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5317-3699>*

<sup>2</sup>*Nestle5@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4515-2281>*

Modern education is undergoing significant changes, which are associated with the requirements in the conditions of a society digitalization. Digitalization of education is carried out on the basis of the priority project "Modern digital educational environment in the Russian Federation". This study is devoted to the problem of education digitalization through the introduction of an electronic and digital educational environment at the university, as well as the problem of the willingness of teachers to participate in this process. Based on the analysis of the research, the article reveals the features of the introduction of digital technologies in professional education both in academic and extracurricular activities. The didactic features of the digital tools use in the process of formation and assessment of the level of certain competencies formation in the training of future specialists are investigated. The conditions of formation and development of information, commu-

© Шевкун А. В., Пирожникова А. М., 2023

nication and technological competence among students and teachers are revealed. In order to effectively form information and communication competence, a digital educational space is being created in educational institutions, including an information and communication infrastructure that promotes the introduction of an electronic educational environment and makes it possible to ensure the availability of high-quality education to consumers, including the organization of distance learning. To master the elements of an electronic information educational environment formation, the article considers the results of the introduction of the course "Electronic Educational Environment", which was implemented among teachers of the Transbaikal State University. After studying this course, the teachers mastered the main features of the Transbaikal State University website, services and tools for evaluating oral surveys and written works of students, examined the features of working with an interactive whiteboard, as well as services for various visualization techniques. All these elements of the electronic educational environment will allow organizing a high-quality educational process in all areas of training at the university.

**Keywords:** vocational education, digitalization, digital space, electronic educational environment, information and communication technologies, information and communication competence

**Введение.** Одними из значимых тенденций развития государственной политики Российской Федерации являются построение цифровой экономики и цифрового образования. Современное профессиональное образование должно быть способным оперативно адаптироваться под запросы современной цифровой экономики и цифрового общества.

Такие изменения происходят с учётом требований различных организационно-нормативных документов, таких как:

– Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»;

– Постановление Правительства Российской Федерации от 18.04.2016 № 317 «О реализации национальной технологической инициативы»;

– Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (раздел 2 – «Кадры и образование»).

Все образовательные организации должны формировать цифровую образовательную среду. В связи с этим целью статьи является выявление условий формирования информационно-образовательной среды в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет». Для этого необходимо решить ряд задач: рассмотреть понятие «цифровизация» и выявить специфику её внедрения в образовательном процессе; рассмотреть особенности формирования информационно-коммуникационной цифровой среды; проанализировать опыт реализации курса «Электронно-образовательная среда» среди профессорско-преподавательского состава как инструмента формирования цифровой среды вуза.

**Обзор литературы.** В сфере «Образование» приоритетным проектом является

«Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9).

В современном образовательном процессе наблюдается активное внедрение цифровых технологий, как в учебной, так и в воспитательной деятельности, внедряются новая компьютерная техника, различное программное обеспечение. Использование цифровых технологий в профессиональной подготовке квалифицированных кадров имеет весомое значение, так как с помощью них можно повысить эффективность образовательного процесса, автоматизировать и ускорить процесс формирования компетенций, достичь новых образовательных результатов, повысить информационную прозрачность и открытость системы образования [1; 2]. Причём их можно внедрять и в процесс усвоения определённых компетенций, и в качестве измерительных инструментов, в процессе оценивания уровня сформированности компетенций, например, при проведении демонстрационного экзамена.

Формирование электронно-образовательной среды базируется на дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения (П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев). Цифровизацию образовательного процесса можно рассматривать, как с объективной стороны, когда обучаемые активно используют цифровые технологии и средства при изучении различных дисциплин, так и со стороны субъекта, когда педагог дидактически прорабатывает возможности использования цифровых технологий при формировании определённых

результатов обучения, то наблюдаются достижения поставленных педагогических задач<sup>1</sup>.

Отрасль современной педагогики – научная дисциплина об организации процесса обучения в условиях стремительно развивающегося цифрового общества – цифровая дидактика актуальна в современном образовании. На педагога возлагаются особые задачи по формированию цифровых навыков и цифровой культуры будущих профессионалов.

При организации образовательного процесса в системе профессионального образования необходимо сформировать цифровую образовательную среду, которая предполагает создание условий, включающих наличие информационно-коммуникационной инфраструктуры, цифровых технологий и различных цифровых ресурсов.

Т. Р. Такиуллин в своём исследовании, касающемся влияния цифровизации на систему образования раскрывает ресурсную обеспеченность данного процесса. С учётом того, что стратегической целью развития современного образования является обеспечение доступности качественного образования потребителям образовательной услуги за счёт эффективного использования финансовых, кадровых и материально-технических ресурсов, одним из направлений реализации данной цели является информатизация и цифровизация образования, использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном и воспитательном процессах [3].

Согласно Федеральному закону «О внесении изменений в закон РФ «Об образовании и дистанционных образовательных технологий» (28.02.2012 № 11-ФЗ) электронное обучение – это «организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих её обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов [и др.]; под науч. ред. В. И. Блинова. – М.: Перо, 2020. – 98 с.

<sup>2</sup> Электронная образовательная среда вуза: требования, возможности, опыт и перспективы использования. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN216.pdf?ysclid=187cor7dn1550074516> (дата обращения: 10.10.2022). – Текст: электронный; Digital Education

Фактически речь идёт о необходимости формирования и развития у обучающихся и педагогов информационно-коммуникационно-технологической компетентности (ИКТ-компетентности), сочетающей в себе общие (надпредметные) умения и навыки работы с информацией, конкретные предметно-ориентированные умения и навыки, а также характерные для определённой предметной области умения учиться и работать в ИКТ-насыщенной цифровой среде<sup>3</sup>.

Наполнение образовательной ИКТ-насыщенной среды теми или иными элементами зависит, как от содержания и практико-ориентированности самой дисциплины, так и от длительности её изучения. Назначение, форма и функциональность электронных компонентов зависят от целей изучения и содержания дисциплины [4; 5]. Электронная информационно-образовательная среда (далее ЭИОС) рассматривается как одно из условий достижения нового качества образования. Один из многих факторов эффективности использования ЭИОС в вузах – слаженное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса [6–8].

Прежде чем педагог начнёт создавать, управлять и пользоваться своей электронной образовательной средой, он должен быть обучен основам создания и взаимодействия всех участников ЭИОС [9; 10].

Мы полагаем, что формирование цифровой среды вуза должно реализовываться сотрудниками, компетентными в сфере педагогических и информационных технологий, а это возможно только после того, как преподаватели освоят эти компетенции в полной мере. И, если педагогические технологии реализуются в полной мере большинством преподавателей вуза, то уверенное владение информационными технологиями все еще остается трудновыполнимой задачей.

**Методология и методы исследования.** Методологической основой исследования выступает системно-деятельностный подход к формированию электронно-образовательной среды в вузе, позволяющий провести системный анализ условий и особенностей обра-

Action Plan 2021–2027. Resetting education and training for the digital age / European Commission. – URL: [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en) (дата обращения: 21.10.2022). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Professional identity for successful adaptation of students – a participative approach / G. A. Gertsog, V. V. Danilova, D. N. Korneev [et al.] // Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities. – 2017. – Vol. IX, no. 1. – P. 301–311.

зования цифровой среды образовательной организации. Метод анкетирования позволил собрать необходимую эмпирическую базу для выявления результатов внедрения образовательного курса «Электронно-образовательная среда» для преподавателей Забайкальского государственного университета. Также использовались такой метод исследования, как анализ научной, психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых документов по проблеме исследования.

**Результаты исследования.** В ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» на курсе «Электронно-образовательная среда» в период март 2021 – июнь 2022 было обучено 470 ППС. Курс реализован Центром дополнительного образования посредством LMS Moodle.

Содержание курса:

1. Базовый уровень
  - a. Электронная информационно-образовательная среда вуза.
    - i. Основные возможности сайта ЗабГУ.
    - ii. ЛК преподавателя.
    - iii. Обзор ЭОС Moodle.
  - b. Сервисы и инструменты для оценивания устных опросов студентов.
    - i. Zoom.
    - ii. Skype.
    - iii. GoogleMeet.
    - iv. BigBlueButton.
    - v. Discord.
    - vi. Mentimeter.
  - c. Сервисы и инструменты для оценивания письменных работ студентов.
    - i. Работа с облачными хранилищами.
    - ii. Документы совместного редактирования.
    - iii. Интерактивные рабочие листы Wizer.
    - iv. Создание Google-теста.
    - v. Создание теста в One-Drive Forms.
2. Дополнительный уровень.
  - a. Создание чек-листа.

- b. Работа с интерактивной доской Trello.
- c. Работа с интерактивной доской Padlet.
- d. Работа с интерактивной платформой Miro.

2. Продвинутый уровень.

- a. Сервисы для разных приёмов визуализации (кластеры, ментальные карты, ленты времени, диаграммы Исикавы, SWOT-анализ, концептуальная таблица, денотатный граф, инфографика, диаграммы Венна).

Курс реализован как практико-ориентированный, содержит практические задания, выполняя которые преподаватель осваивает тот или иной ресурс, понимает его плюсы и минусы, возможности в его образовательной области, способы применения в оффлайн и онлайн работе [11].

Итоговой аттестацией выступило тестирование, реализованное в среде LMS Moodle. Тестирование содержало набор вопросов разных типов по освещённому материалу. 97 % опрошенных справились с тестированием, перешагнув пороговый балл. 3 % – совершили повторную попытку.

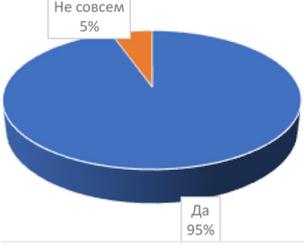
Дополнительную практическую значимость курс получил за счёт перевода личных кабинетов ППС вуза на платформу Moodle. Обучаясь на курсе, находясь «внутри среды», преподаватели видели возможности LMS Moodle не только со стороны обучения, но и с точки зрения перспективы использования в качестве создателей электронных курсов. А содержание дополнительного обучения позволило продемонстрировать, как использование дополнительных встроенных и сторонних сервисов способно разнообразить учебный процесс.

**Обсуждение результатов исследования.** Для выявления эффективности внедрения курса, по его окончанию проводилось анкетирование, которое позволило сделать некоторые выводы по поводу целесообразности обучения, что отражено в таблице.

Результаты опроса

Вопрос	Ответы
Комфортно ли Вам было обучаться на курсе?	<div data-bbox="443 1720 762 1944" style="text-align: center;"> <p>Не совсем 2%</p> <p>Да 95%</p> </div> <p data-bbox="791 1765 1197 1809">Рис. 1. Статистика ответов на вопрос Fig. 1. Statistics of answers to the question</p> <p data-bbox="791 1832 1345 1877">В качестве замечаний было указано: нехватка времени на обучение, низкие характеристики рабочего ПК</p> <p data-bbox="791 1899 1345 1944">As comments, it was indicated: lack of time for training, low characteristics of a working PC.</p>

Окончание таблицы

Вопрос	Ответы
<p>Во время пандемии Вы активно пользовались информационными технологиями для дистанционной работы?</p>	 <p>Не совсем 5%</p> <p>Да 95%</p> <p>Рис. 2. Статистика ответов на вопрос Fig. 2. Statistics of answers to the question</p>
<p>Какими именно сервисами Вы пользовались во время дистанционной работы?</p>	<p>Zoom, BBB, Discord, Google-сервисы, Яндекс-сервисы, prezi, Canva, Youtube, onlineTestpad, Skype, Figma, видеоредакторы, месенджеры, возможности ЭОС ЗабГУ, ЛК [12; 13].</p>
<p>Какая тема показала Вам наиболее интересной/полезной для Вашей работы.</p>	<p>Перечислены все/большинство представленных тем.</p>
<p>Что из полученного на курсе Вы планируете использовать в своей работе?</p>	<p>Перечислены все/большинство представленных тем.</p>

**Выводы.** Таким образом, большинство преподавателей в ходе дистанционной работы во время пандемии уже познакомились с некоторыми возможностями встроенных и внешних сервисов ЭИОС, а в ходе обучения укрепили имеющиеся навыки, получили новые, которые планируют использовать в последующей работе [14–16].

В ходе работы организаторы курса столкнулись с проблемой устаревания, обновления и частичной недоступности (в связи с особой политической ситуацией) внешних сервисов, что привело к необходимости реструктуризации курса во время обучения. Не всегда это было комфортно для слуша-

телей, но приемлемые решения были найдены.

Кроме этого, опрос показал, что электронно-образовательная среда, созданная в ЗабГУ, удовлетворяет базовым потребностям пользователей, ведь большинство из них постоянно пользуются именно её возможностями<sup>1</sup>. А преподавательский состав постоянно совершенствует свои навыки на пути освоения и создания собственного цифрового пространства<sup>2</sup>.

В перспективе возможна модернизация курса «Электронно-образовательная среда» с учётом пожеланий опрашиваемых и актуальности внешних сервисов.

#### Список литературы

1. Буданцев Д. В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций. Текст: электронный // Молодой учёный. 2020. № 27. С. 120–127. URL: <https://moluch.ru/archive/317/72477> (дата обращения: 19.09.2022).
2. Буряк В. В., Шостка В. И. Цифровизация образования: disruptive technologies в образовании // Гуманитарные научные исследования. 2019. № 9. С. 21–30.
3. Такиуллин Т. Р. Влияние цифровизации на систему образования. Текст: электронный // Молодой учёный. 2021. № 47. С. 5–8. URL: <https://moluch.ru/archive/389/85723> (дата обращения: 19.09.2022).
4. Хадиуллина Р. Р., Галимов А. М. Электронная информационно-образовательная среда вуза как инструмент повышения качества образовательного процесса. URL: <https://cyberleninka.ru/>

<sup>1</sup> Лебедева Т. Е., Охотникова Н. В., Потапова Е. А. Электронная образовательная среда вуза: требования, возможности, опыт и перспективы использования. – Текст: электронный // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/57PDMN216.pdf> (дата обращения: 10.09.2022); В ЗабГУ сформирована современная информационно-образовательная среда. – URL: <https://minobr.75.ru/novosti/279119?ysclid=i87bxyqghp783878898> онно-образовательная среда (75.ru) (дата обращения: 30.08.2022). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> ЗабГУ достиг современных трендов цифровизации. – URL: <https://www.chita.ru/text/education/2022/06/08/71390987> (дата обращения: 10.09.2022). – Текст: электронный.

article/n/elektronnaya-informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-instrument-povysheniya-kachestva-obrazovatel'nogo-protsesta/viewer (дата обращения: 10.09.2022). Текст: электронный.

5. Gutschow K., Jörgens J. Recognising competencies: experts consider scenarios for Germany. BiBB–Publications, 2018. URL: <https://www.bibb.de/en/73149.php> (дата обращения: 19.09.2022). Текст: электронный.

6. Сухотин С. О. Организационно-правовые основы использования информационных технологий в образовательной сфере: автореферат дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.13. М., 2014. 22 с.

7. Болгова В. В., Горбатов С. В. Электронная информационно-образовательная среда вуза: проблемы нормативной регламентации. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28455> (дата обращения: 19.09.2022).

8. Лебедева Т. Е., Охотникова Н. В., Потапова Е. А. Электронная образовательная среда вуза: требования, возможности, опыт и перспективы использования. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN216.pdf?ysclid=187cog7dn1550074516> (дата обращения: 10.09.2022). Текст: электронный.

9. Бурняшов Б. А. Электронная информационно-образовательная среда учреждения высшего образования. Краснодар: Южный ин-т менеджмента, 2017. 216 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/78383.html> (дата обращения: 10.09.2022).

10. Кольхматов В. И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учеб.-метод. пособие. СПб.: ЛОИРО, 2020. 135 с.

11. Raghadah's Blog. URL: <https://raghdah.wordpress.com/2010/02/08/reflection-in-education> (дата обращения: 10.08.2022). Текст: электронный.

12. Организация современной информационной образовательной среды / А. С. Захаров, Т. Б. Захарова, Н. К. Нателаури [и др.]. М.: Прометей, 2016. 280 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/58164.html> (дата обращения: 10.09.2022). Текст: электронный.

13. Диков А. В. Социальные медиасервисы в образовании: монография. СПб.: Лань, 2020. 204 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/140771> (дата обращения: 10.09.2021). Текст: электронный.

14. Le Pham. Digital transformation in education: advantages and challenges in 2022. URL: <https://magenest.com/en/digital-transformation-in-education> (дата обращения: 10.09.2022). Текст: электронный.

15. Andryukhina L. M., Sadovnikova N. O., Utkina S. N., Mirzaahmedov A. M. Digitalisation of Professional Education: Prospects and Invisible Barriers. Текст: электронный // The Education and science journal. URL: [edscience.ru](https://edscience.ru). (дата обращения: 10.09.2022).

16. Гречушкина Н. В., Мартишина Н. В. Педагогическое общение в электронной информационно-образовательной среде. М.: Русайнс, 2020. 179 с. URL: <https://book.ru/book/938328> (дата обращения: 10.09.2021). Текст: электронный.

#### **Информация об авторах**

*Шевкун Анна Владимировна*, кандидат педагогических наук; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30); [gri.anna@mail.ru](mailto:gri.anna@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5317-3699>.

*Пирожникова Анастасия Михайловна*, кандидат физико-математических наук; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30); [Nestle5@yandex.ru](mailto:Nestle5@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4515-2281>.

#### **Вклад авторов**

Шевкун А. В. – осуществляла анализ диссертационных исследований и публикаций по проблемам цифровизации профессионального образования, оформляла статью.

Пирожникова А. М. – осуществляла анализ диссертационных исследований и публикаций по проблемам формирования электронно-образовательной среды в образовательном учреждении, обобщала результаты внедрения курса «Электронно-образовательная среда».

#### **Для цитирования**

Шевкун А. В., Пирожникова А. М. Формирование электронно-образовательной среды в условиях цифровизации профессионального образования // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 100–106. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-100-106.

**Статья поступила в редакцию 15.09.2022;  
одобрена после рецензирования 27.10.2022; принята к публикации 30.09.2022.**

### **References**

1. Budantsev, D. V. Digitalization in education: a review of Russian scientific publications. *Young scientist*, no. 27, pp.120–127, 2020. Web. 19.09.2022. <https://moluch.ru/archive/317/72477/> (In Rus.)
2. Buryak, V. V. Digitalization of education: disruptive technologies in education. *Humanitarian scientific research*, no. 9, pp. 21–30, 2019. (In Rus.)
3. Takiullin, T. R. The impact of digitalization on the education system. *Young scientist*, no. 47, pp. 5–8, 2021. Web. 19.09.2022. <https://moluch.ru/archive/389/85723/>. (In Rus.)
4. Khadiullina, R. R., Galimov, A. M. Electronic information and educational environment of the university as a tool for improving the quality of the educational process Web. 10.09.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaya-informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-instrument-povysheniya-kachestva-obrazovatel'nogo-protssessa/viewer>. (In Rus.)
5. Gutschow K., Jörgens J. Recognising competencies: experts consider scenarios for Germany. *BiBB–Publications*, 2018. Web. 19.09.2022. <https://www.bibb.de/en/73149.php>. (In Engl.)
6. Sukhotin, S. O. Organizational and legal bases of the information technologies use in the educational sphere. *Cand. legal sci. diss. abstr. M.*, 2014. (In Rus.)
7. Bolgova, V. V., Gorbato, S. V. Electronic information and educational environment of the university: problems of regulatory regulation. *Modern problems of science and education*, no. 6, 2018. Web. 19.09.2022. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28455>. (In Rus.)
8. Lebedeva, T. E., Okhotnikova, N. V., Potapova, E. A. Electronic educational environment of the university: requirements, opportunities, experience and prospects of use. Web. 10.09.2022. <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN216.pdf?ysclid=l87cor7dn1550074516>. (In Rus.)
9. Burnyashov, B. A. Electronic information and educational environment of higher education institutions. *Krasnodar : Southern Institute of Management*, 2017. Web. 10.09.2022. <http://www.iprbookshop.ru/78383>. (In Rus.)
10. Kolykhmatov, V. I. Professional development of a teacher in the conditions of education digitalization. *Saint-Petersburg: LOIRO*, 2020. (In Rus.)
11. Raghdah's. Web.10.09.2022. <https://raghdah.wordpress.com/2010/02/08/reflection-in-education>. (In Engl.)
12. Organization of modern information educational environment. M.: Prometheus, 2016. Web. 10.09.2022. <http://www.iprbookshop.ru/58164.html>. (In Rus.)
13. Dikov, A. V. Social media services in education. *Saint-Petersburg: Lan*, 2020. Web. 10.09.2022. <https://e.lanbook.com/book/140771>. (In Rus.)
14. Le Pham. Digital transformation in education: advantages and challenges in 2022. Web. 10.09.2022. <https://magenest.com/en/digital-transformation-in-education>. (In Engl.)
15. Andryukhina, L. M., Sadovnikova, N. O., Utkina, S. N., Mirzaahmedov, A. M. Digitalisation of Professional Education: Prospects and Invisible Barriers. Web. 10.09.2022. <https://edscience.ru>. (In Engl.)
16. Grechushkina, N. V., Martishina, N. V. Pedagogical communication in the electronic information and educational environment. M: Rus.science, 2020. Web. 10.09.2022. <https://book.ru/book/938328>. (In Rus.)

### **Information about authors**

*Shevkun Anna V.*, Candidate of Pedagogy; Transbaikal State University; 30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039; [gri.anna@mail.ru](mailto:gri.anna@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5317-3699>.

*Pirozhnikova Anastasia M.*, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Transbaikal State University; 30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039; [Nestle5@yandex.ru](mailto:Nestle5@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4515-2281>.

### **Contribution of authors to the article**

Shevkun A. V. – carried out the analysis of dissertation research and publications on the problems of digitalization of vocational education, designed the article.

Pirozhnikova A. M. – carried out the analysis of dissertation research and publications on the problems of the formation of an electronic educational environment in an educational institution; summarized the results of the implementation of the course «Electronic educational environment».

### **For citation**

Shevkun A. V., Pirozhnikova A. M. Formation of the Electronic Educational Environment in the Conditions of Vocational Education Digitalization // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 100–106. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-100-106.

**Received: September 15 2022;  
approved after reviewing October 27 2022; accepted for publication October 30 2022.**

# ПЕДАГОГИКА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

## PEDAGOGY OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

---

Научная статья

УДК 373.24

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-107-114

### Развитие субъектных проявлений дошкольников посредством этнокультурных мастерских в дошкольных образовательных организациях

**Татьяна Валерьевна Безродных**

*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

interaktion@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8694-0797>

Статья актуализирует проблему развития субъектности дошкольников посредством моделирования этнокультурной среды детского сада. Цель исследования состоит в теоретическом и практическом обосновании развития субъектных проявлений дошкольников посредством этнокультурных мастерских в дошкольной образовательной организации (ДОО). Задачи, поставленные автором: изучить развитие субъектных проявлений дошкольников в ДОО; проанализировать и подтвердить эффективность этнокультурных мастерских в ДОО в развитии субъектных проявлений дошкольников. Автором проведён анализ теоретической литературы по проблемам развития субъектности дошкольников: проанализированы и выделены условия, подготовлены рекомендации педагогам и родителям. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, интерпретация современных исследований проблемы позволили автору статьи обосновать использование этнокультурных мастерских в развитии субъектных проявлений ребёнка: определить цель, задачи, методы и формы организации работы. Для выявления особенностей субъектных проявлений дошкольников были использованы следующие методы исследования: наблюдение, опросный метод (с участием педагогов, родителей и детей). В ходе исследования автор предполагает, что включение ребёнка в активную самостоятельную деятельность по взаимодействию с этнокультурной средой детского сада позволяет не только повышать качество этнокультурного воспитания дошкольников, но и развивать качества субъектных проявлений. Результаты исследования позволили автору сделать вывод о возможности и необходимости создания в детском саду этнокультурной среды для развития и проявления качеств субъектности дошкольников.

**Ключевые слова:** субъектность, субъектные проявления дошкольников, этнокультурная среда, этнокультурное воспитание, этнокультурные мастерские

### Original article

### Subjective Manifestations Development of Preschoolers Through Ethno-Cultural Workshops in Preschool Educational Institutions

**Tatiana V. Bezrodnykh**

*Transbaikal State University, Chita, Russia*

interaktion@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8694-0797>

The article actualizes the problem of the development of the preschoolers' subjectivity development by modeling the ethno-cultural environment of kindergarten. The purpose of the study is to provide theoretical and practical justification for the development of preschoolers' subjective manifestations through ethno-cultural workshops in a preschool educational organization. The author defines as the objectives of the study: to study

the development of preschoolers' subjective manifestations in preschool education; to analyze and confirm the effectiveness of ethno-cultural workshops in preschool education in the development of preschoolers' subjective manifestations. The author analyzes the theoretical literature on the problems of the development of preschoolers' subjectivity: conditions are analyzed and highlighted, recommendations to teachers and parents are prepared. Theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, interpretation of modern research of the problem allowed the author to justify the use of ethno-cultural workshops in the development of a child's subjective manifestations: to determine the purpose, objectives, methods and forms of work organization. To identify the features of the preschoolers' subjective manifestations, the following research methods are used: observation, a survey method (with the participation of teachers, parents and children). In the course of the study, the author suggests that the inclusion of a child in an active amateur activity for interaction with the ethno-cultural environment of a kindergarten allows not only to improve the quality of preschoolers' ethno-cultural education, but also to develop the qualities of subjective manifestations. The results of the study allowed the author to conclude that it is possible and necessary to create an ethno-cultural environment in kindergarten for the development and manifestation of the qualities of subjectivity of preschoolers.

**Keywords:** subjectivity, subjective manifestations of preschoolers, ethno-cultural environment, ethno-cultural education, ethno-cultural workshops

**Введение.** На современном этапе развития общества образование имеет особое значение в социокультурном, ценностном преобразовании общества, государства и отдельно взятой личности. Подвергаются переосмыслению требования к образованию, которое переориентируется с исключительно образовательно-обучающих концептов на личностно-ориентированные, позволяющие ребенку раскрыть свой потенциал, развить и научиться проявлять качества самостоятельной и инициативной личности. Так, во ФГОС ДО в качестве основных принципов дошкольного образования указывается: построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (индивидуализация дошкольного образования)<sup>1</sup>.

Особое значение развитию ребенка как субъекта придаётся именно в дошкольном детстве, поскольку этот период является сенситивным для становления ребенка как субъекта деятельности и поведения, обеспечивая успешность личности на данном и последующих возрастных этапах. Становление данного качества личности аккумулирует способности к целеполаганию и рефлексии, ответственности, активности, свободе выбора ребенка.

Современным национальным воспитательным идеалом выступает согласно Концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России высоко нравственный, творческий гражданин России, принимающий судьбу Отечества

как свою личную, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [1].

В аспекте этнокультурного воспитания особое значение приобретает качество субъектности, поскольку для ребёнка важно не просто быть частью этнокультурной модели воспитания, но и выработать качества, позволяющие быть активным деятелем, субъектом этно- и поликультурного нравственного выбора. Этнокультурное воспитание предполагает знакомство с собственным этносом и с особенностями других этносов (освоение ребёнком культурных ценностей, традиций, специфику социальных норм в условиях межэтнического и межкультурного общения; конструктивное взаимодействие представителей различных этносов и культур; построение гармоничных отношений в поликультурном социуме [2].

**Методология и методы исследования.** Методологическую основу исследования составили гуманитарный, деятельностный подход, а также системообразующие принципы, раскрытые В. И. Слободчиковым: общность, деятельность, сознание. Генетически исходным, порождающим принципом в концепции Виктора Ивановича выступает, человеческая общность, а именно со-бытийная общность как система связей и отношений каждого человека с Другим [3].

При организации исследования мы руководствовались следующими идеями, лежащими в плоскости вышеназванных походов и принципов (С. Л. Рубинштейн, А. Г. Гогоберидзе, В. И. Слободчиков и др.) [3–5]: ребёнок как субъект культурного саморазвития; педагог как посредник между ребёнком и культурой, способного поддержать индивидуальное самоопределение личности в ценностях

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Наука, 2012. – 94 с.

культуры; педагогический процесс как культурный процесс, успешность протекания которого определяется личными смыслами его субъектов, их диалогом и сотрудничеством [5]; со-бытийная общность как система связей и отношений каждого человека с Другим [3].

**Результаты исследования.** Субъектность является одним из существенных проявлений психики человека (К. А. Абульханова-Славская, В. И. Панов и др.) [6; 7]. Необходимым условием развития субъектности по С. Л. Рубинштейну является деятельность. Индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности (А. В. Брушлинский) [8; 9]. Под субъектностью понимается интегральное качество личности, проявляющееся в ценностно-смысловой самоорганизации действий и осознанной саморегуляции, приводящее к изменению себя и окружающей действительности посредством активно-преобразующей деятельности (О. А. Ленглер) [10].

Ребёнка как субъекта характеризуют следующие качества (А. Г. Гогоберидзе):

- интерес к миру и культуре;
- избирательное отношение к социокультурным объектам и к разным видам деятельности;
- инициативность и желание заниматься той или иной деятельностью;
- самостоятельность в выборе и осуществлении деятельности;
- творчество в интерпретации объектов культуры и создании продуктов деятельности [5].

Анализ литературы (А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская, Л. М. Кларина, О. А. Ленглер и др.) по проблеме развития субъектности позволил нам выделить ряд условий развития субъектных проявлений дошкольников в условиях ДОО [5; 10; 11]:

1. Профессионально-личностный профиль педагога (его личностные особенности, профессиональные характеристики, сформированность субъектной позиции педагога).

2. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей активность, мотивацию, выбор и включение в разные виды деятельности.

3. Использование активных и интерактивных форм и методов воспитания и обучения.

В нашем исследовании мы обратили внимание на одно из условий развития субъектных проявлений дошкольников в условиях

ДОО – создание этнокультурных мастерских в рамках моделирования развивающей предметно-пространственной среды детского сада.

Развитие субъектных проявлений ребёнка предполагает вовлечение его в разнообразные виды деятельности, в том числе наиболее предпочитаемые – игровые, конструктивные, художественно-изобразительные. Полагаем, что формат этнокультурных мастерских в достаточной мере соответствует задачам развития субъектных проявлений дошкольника, предоставляя широкие возможности и педагогам, и детям одновременно развивать и стимулировать свои субъектные проявления.

Под этнокультурными мастерскими мы понимаем форму организации продуктивного взаимодействия участников, направленную на передачу этнокультурного опыта (знаний, отношения и действий), взаимобмен и взаимобогащение опытом, идеями путём самостоятельного или коллективного творчества.

Этнокультурные мастерские предполагают вовлечение всех субъектов образовательных отношений в деятельность этнокультурного содержания в условиях ДОО, где участники имеют возможность взаимодействовать, общаться, проявлять активность и инициативу, получить опыт развития умений и навыков. Организация работы мастерских осуществляется во второй половине дня, где участие принимают дети разных групп, родители и педагоги. Именно мастерские как форма организации взаимодействия с детьми и родителями позволяют в свободной обстановке проявить и обогатить этнокультурный опыт, получить возможность проявить и развить качества субъектности (интерес к деятельности, её результатам, определение результата, выбор инструментов достижения цели и т. д.) не только детей, но и всех участников образовательных отношений.

Для этого в рамках подготовки и проведения этнокультурных мастерских нами используются разнообразные активные и интерактивные формы и методы, которые создают условия для проявления активности ребёнком, его родителей: виртуальные экскурсии, мастер-классы по изготовлению игрушек из шерсти, бросового материала, игры-драматизации, с участием родителей, конкурсы, праздники, сюжетно-ролевые игры, беседы, рассказы, чтение художественной литературы народов Забайкалья, детско-родительские проекты («Мои предки – моя гордость»,

«Наши герои» и др.), сюжетно-ролевые игры, деловые игры с педагогами, сюжетно-ролевые игры и др.

Цель этнокультурных мастерских состоит в создании условий (свободная деятельность, взаимодействие, общение) для проявления и обогащения этнокультурного опыта всех участников образовательных отношений в процессе создания творческого продукта деятельности.

Задачи этнокультурных мастерских:

– создать условия, позволяющие каждому участнику мастерской проявить самостоятельность, инициативность, активные действия в освоении этнокультурной среды региона;

– организовать индивидуальную или коллективную работу участников мастерской по созданию и представлению «творческого продукта»;

– развитие субъектной профессиональной позиции педагогов, в том числе в отношении этнокультурного воспитания и обогащения РППС этнокультурного и поликультурного содержания;

– интеграция усилий всех участников образовательных отношений по реализации задач развития субъектности ребёнка, его этнокультурной идентичности.

Мы предлагаем следующие темы этнокультурных мастерских:

– мастерская журналистов «Пресс-центр «Ульгэр» представляет...»;

– экомастерская «Наш любимый сад»;

– мастерская этнодизайна «Юрта моей памяти»;

– мастерская «Профессии моих родителей»;

– мастерская для родителей и педагогов по валянию шерсти «Традиции моих предков».

Деятельность в мастерской выстраивается по определённому алгоритму: создание условий для мотивации детей, формулирование целей, подбор нужных средств, реализация (в том числе, самостоятельная деятельность ребёнка), получение результатов, подведение итогов, рефлексия [12].

Особое значение этнокультурные мастерские в ДОО приобретают в условиях ролевого обмена, когда ребёнок принимает на себя роль «наставника», «вдохновителя», обогащая опыт родителей и педагогов, подсказывая новые идеи для мастерских, а родители обогащают этнокультурный опыт педагогов и наоборот.

В качестве творческого продукта этнокультурных мастерских в зависимости от цели и задач, реализуемых в ходе конкретной практики, можно выделить следующее:

– создание театрального образа героя эпоса или легенды, сказки;

– изображение (драматизация, театрализация и др.) ситуаций этнокультурного содержания;

– создание этноигрушек, этнобизибордов, игровых макетов для дальнейшего использования в образовательной деятельности и обогащения РППС;

– результаты продуктивных видов деятельности (аппликации, лепки и т. д.);

– создание семейных этноальбомов, буклетов и др.

Анализ условий развития субъектных проявлений ребёнка в ДОО и особенностей организации этнокультурных мастерских позволил нам определить следующие направления развития субъектных проявлений ребёнка посредством участия в этнокультурных мастерских. К ним относятся:

1. Профессионально-личностный профиль педагога (его личностные особенности, профессиональные характеристики, сформированность субъектной позиции педагога). Наш опыт образовательной деятельности в ДОО демонстрирует исключительную важность сформированности субъектной позиции педагога в развитии субъектности дошкольников. Так, Л. М. Кларина утверждает следующую мысль в своих работах и в результате опытно-экспериментальной деятельности группы учёных Института педагогических инноваций РАО «В течение многих лет ребёнок ещё не в состоянии быть полным субъектом своей деятельности, своего развития. В то же время субъектом детской деятельности не может единолично быть и взрослый (имеется в виду тот близкий ребёнку взрослый, который непосредственно с ним общается), поскольку каким бы значимым ни было его влияние, на характер деятельности ребёнка накладывает отпечаток ещё и его собственный душевный мир, его "самость"» [13].

Таким образом, если педагог сам является субъектом своей профессиональной деятельности, то он способен создать условия для развития субъектности ребёнка. Именно поэтому работу по организации этнокультурных мастерских мы начали с педагогов и родителей:

– мастерская «Информационно-просветительская работа с родителями "Мои предки – моя сила"»;

– мастерская «Организация разных видов этнокультурной деятельности дошкольников «Моя малая Родина»».

Используются методы и приёмы: «Древо мудрости»; «Метод трёх И».

«Педагогический ринг» заключается в проведении группового мозгового штурма этнокультурного и поликультурного содержания среди педагогов и родителей на темы «Традиции народов Забайкалья», «Моя малая Родина»; «Культура и обычаи народов РФ» и др.

2. Обогащение развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей инициативу и выбор ребёнка. Так, мы представляем этнокультурные мастерские с участием педагогов и родителей:

– изготовление этноигрушек «Книжка-игрушка «Пампагар, дампагар номхон»» [14];

– мастерская «Изготовление игрового макета из шерсти «Пять драгоценных животных»» и т. д. [Там же];

– мастерская «Изготовление этнобизбордов». Тематика изготовленных бизбордов: Онтохонууд – Сказки; Легенда – Небесная лебедь (Легенда «Ага найман эсэг» – 8 агинских родов); Улигеры – Легенды и сказания; Поход героев (Гэсэр, Бальжан хатан, Бабжа Барас Баатор) и др.

В рамках этнокультурных мастерских проводятся выставки-ярмарки педагогических идей, конкурсы-смотри среди педагогов ДОО «Моя этнокультурная идея в РППС».

3. Использование активных и интерактивных методов, стимулирующих, инициативу, выбор и проявления самостоятельности детей. Например, метод «Корзина идей» (дети обсуждают ситуацию или событие, каждому предоставляется возможность дать ответ самостоятельно, выбрать карточки, рисовать схемы, наполнять модель содержанием, детские идеи аккумулируются в общей корзине, несмотря на возможную ошибочность, позже совместно обсуждаются полученные результаты), направленный на инициативность, когнитивную самостоятельность ребёнка; метод «Мамина сказка» заключается в подготовке аудиозаписи сказок на бурятском и русском языках мамами детей и последующем их обсуждении, выполнении творческих заданий, выборе этих заданий самим ребёнком и их родителями; метод «Интерактивная видеосказка для детей» представляет видеозапись театрализации бурятской народной сказки педагогами и родителями ДОО с элементами интерактива (когда герой сказ-

ки предлагает детям ответить на вопросы, придумать продолжение, оценить поступок героя, высказать своё мнение, изобразить героя и т. д.).

В рамках этнокультурных мастерских дети вовлекаются в разные виды деятельности с использованием разнообразных приёмов и методов: чтение художественной литературы, театрализация, рисование, лепка, детско-родительские проекты «История моей семьи», «Мы любим готовить...» и т. д. В процессе обогащения этнокультурного опыта ребёнка интегрируются задачи воспитания и развития: развивается субъектность (инициативность, способность к рефлексии, избирательное отношение к видам деятельности и др.), происходит знакомство с традициями предков, усвоение социально-значимых ценностей и др.

**Обсуждение результатов исследования.** С целью изучения особенностей субъектных проявлений ребёнка дошкольного возраста нами было проведено исследование. В нём приняли участие 69 педагогов и родителей, 57 детей, посещающих дошкольную организацию; использованы метод наблюдения, опросные методы (анкетирование педагогов и родителей, опрос детей старшего дошкольного возраста).

Качественный анализ результатов проведённого исследования позволил заключить следующее:

– родители чаще, чем педагоги игнорируют проявления ребёнком интереса к явлениям окружающего мира и культуры (вероятно, в силу занятости, недостатка педагогических навыков, которыми в силу профессиональной принадлежности обладают педагоги дошкольной организации);

– в тоже время, дети весьма активны в освоении окружающего мира и культуры, проявляют интерес к родному языку, традициям предков (с удовольствием делятся с воспитателем и детьми);

– избирательность в отношении к социокультурным объектам и к разным видам деятельности проявляется примерно у 87 % от общего числа выборки детей, поскольку созданные условия позволяют ребёнку дифференцировать свои предпочтения, учитывать возможности;

– дети предпочитают заниматься игровыми и продуктивными видами деятельности (89 %);

– относительно небольшая часть детей (21 %) высказались в пользу предпочтения

чтения им художественной литературы, последующей беседы с родителями (вероятно, чтение и последующая беседа позволяют ребёнку более тесно взаимодействовать с родителями);

– группа детей (указанная выше) отметила возможность выбирать ими материал для чтения родителями, что, безусловно, позитивно сказывается на решении поставленных в исследовании задач;

– самостоятельность в выборе и осуществлении деятельности проявлена 69 % выборки, некоторые дети затруднялись с выбором, поскольку им привычнее было обратиться за помощью к воспитателю, родителям (встречались такие высказывания как «Воспитатель что-то предложит...», «Если ножницы есть, то я бы вырезала...»).

В ходе исследования нами также было отмечено, что зачастую субъектные проявления ребёнка современные родители связывают с выбором ребёнком контента девайса, выбором передач по телевизору (надо отметить далеко не всегда соответствующего возрастным нормативным критериям, нравственному содержанию и др.) и т. д. Однако развивающий потенциал выбранного ребёнком контента практически не используется родителями в аспекте развития его субъектности.

**Заключение.** В результате изучения условий субъектных проявлений ребёнком-дошкольником, значения, организационных и содержательных аспектов этнокультурных мастерских, анализа качественных и количественных результатов исследования нами были разработаны практические рекомендации для педагогов и родителей по развитию субъектных проявлений ребёнка:

– слышать голос ребёнка;

– вовремя реагировать на его инициативу;

– внимательно слушать все идеи ребёнка;

– давать конструктивную обратную связь на проявления «незначительной» и «бессодержательной» инициативы ребёнком (зачастую мнения педагогов и ребёнка расходятся относительно некоторых детских идей, все детские идеи требуют грамотного ответа типа «Это интересно, а что можно ещё предложить?»);

– не следует говорить ребёнку: «Давай попозже», «Давай лучше сделаем так...», поскольку данные фразы препятствуют проявлению инициативы, творчества и т. д.;

– самим проявлять творческую активность и инициативу;

– поощрять любые проявления творческой активности;

– обсуждать просмотренные ребёнком мультфильмы, передачи;

– педагогам и родителям учиться грамотно формулировать вопросы, адресованные ребёнку;

– использовать проявление инициативности ребёнком как условие для создания ситуации успеха;

– поощрять выбор ребёнком не только вида деятельности, но и ее инструментов, результатов и др.

**Выводы.** Развитие проявлений субъектности дошкольников выступает важной составляющей процесса становления личности. В развитии субъектных проявлений дошкольников посредством моделирования этнокультурной среды важным выступает интеграция развивающих (развитие преобразующей, творческой активности, избирательность в отношении к деятельности и др.) и воспитательных задач (обогащение этнокультурного опыта ребёнка, возможность нравственно-смыслового освоения этнокультурного прошлого (например, почему именно такой быт был у предков, какое значение имеют те или иные традиции и др.)).

Значимым результатом работы этнокультурных мастерских в ДОО является:

– развитие субъектной профессиональной позиции педагогов, в том числе в отношении этнокультурного воспитания;

– обогащение РППС этнокультурного и поликультурного содержания;

– интеграция усилий всех участников образовательных отношений по реализации задач развития субъектных проявлений ребёнка, его этнокультурной идентичности;

– создание условий для развития и проявления самостоятельности, инициативности, активных действий ребёнка в освоении этнокультурной среды региона (выбор сюжетов, видов деятельности, формулировка вопросов и др.).

Реализация образовательных практик, имеющих этнокультурное и поликультурное содержание, является важным элементом дошкольного образования в целом и выступает действенным инструментом развития субъектных проявлений ребёнка, связанных с накоплением и обогащением этнокультурного опыта, активным освоением этносреды, приобщением к ценностно-ориентированным

способам освоения этнокультурного и поликультурного пространства региона. педагогически целесообразных этнокультурных условий в ДОО и семье на развитие

Дальнейшей перспективой исследования является изучение влияния иных различных личностных параметров ребёнка.

### Список литературы

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. М.: Просвещение, 2009. 29 с.
2. Bezrodnykh T. V., Kurganskaya A. V. The use of literary texts in the ethnocultural education of children of preschool and primary school age // Journal of Positive School Psychology. 2022. No. 4. P. 4648–4659.
3. Слободчиков В. И. Психология становления и развития человека в образовании (доклад). Текст: электронный // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-stanovleniya-i-razvitiya-cheloveka-v-obrazovanii-doklad> (дата обращения: 19.09.2022).
4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2017. 288 с.
5. Гогоберидзе А. Г. Проблема исследования и познания ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения. Текст: электронный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-issledovaniya-i-poznaniya-rebenka-doshkolnogo-vozrasta-kak-subekta-deyatelnosti-i-povedeniya> (дата обращения: 19.09.2022).
6. Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. М.: МСПИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 287 с.
7. Панов В. И., Позднякова Г. П., Хисамбеев Ш. Р., Лидская Э. В. Становление субъектности дошкольника при овладении двигательными навыками. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-subektnosti-doshkolnika-pri-ovlادنii-dvigatelnyimi-navykami> (дата обращения: 19.09.2022). Текст: электронный.
8. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: МПСИ, 2003. 408 с.
9. Брушлинский А. В. Психология субъекта / под ред. В. В. Знакова. СПб.: Алтейя, 2003. 272 с.
10. Ленглер О. А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы. Текст: электронный // Молодой ученый. 2012. № 11. С. 440–442. URL: <https://moluch.ru/archive/46/5654> (дата обращения: 19.09.2022).
11. Деркунская В. А. Воспитание и развитие дошкольника как субъекта деятельности и поведения в детском саду // СДО. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-i-razvitie-doshkolnika-kak-subekta-deyatelnosti-i-povedeniya-v-detskom-sadu> (дата обращения: 19.09.2022).
12. Колесникова Е. А. Организация детских мастерских как эффективный метод ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 1. С. 86–90.
13. Кларина Л. М. Педагогическое проектирование условий развития субъектности детей дошкольного возраста. Текст: электронный // Исследователь/Researcher. 2009. № 3–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-usloviy-razvitiya-subektnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 19.09.2022).
14. Безродных Т. В., Никифорова Л. В. Регионально-этнические аспекты приобщения дошкольников к культуре родного края в условиях дошкольной образовательной организации. Текст: электронный // Ребёнок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. 2021. URL: <http://izvestia-ippo.ru/bezrodnykh-t-v-nikiforova-l-v-regional-2> (дата обращения: 19.09.2022).

### Информация об авторе

Безродных Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Забайкальский край, Чита, ул. Александро-Заводская, 30); [interaktion@mail.ru](mailto:interaktion@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8694-0797>.

### Для цитирования

Безродных Т. В. Развитие субъектных проявлений дошкольников посредством этнокультурных мастерских в дошкольных образовательных учреждениях // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 107–114. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-107-114.

**Статья поступила в редакцию 20.09.2022;  
одобрена после рецензирования 25.10.2022; принята к публикации 28.10.2022.**

### **References**

1. Danilyuk, A. Ya. The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia in the field of general education: project / A. Ya. Danilyuk, A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Russian Academy of Sciences. Moscow: Prosveshchenie, 2009. (In Rus.)
2. Bezrodnykh T. V., Kurganskaya A. V. The use of literary texts in the ethnocultural education of children of preschool and primary school age. *Journal of Positive School Psychology*, no. 4, pp. 4648–4659, 2022. (In Engl.)
3. Slobodchikov, V. I. Psychology of human formation and development in education (report). *Bulletin of the St. Petersburg State University*, no. 1, 2016. Web. 19.09.2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-stanovleniya-i-razvitiya-cheloveka-v-obrazovanii-doklad>. (In Rus.)
4. Rubinstein, S. L. Being and consciousness. St. Petersburg: Peter, 2017. (In Rus.)
5. Gogoberidze, A. G. The problem of research and cognition of a preschool child as a subject of activity and behavior. *News of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, no. 100, 2009. Web. 19.09.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-issledovaniya-i-poznaniya-rebenka-doshkolnogo-vozrasta-kak-subekta-deyatelnosti-i-povedeniya>. (In Rus.)
6. Abulhanova-Slavskaya, K. A. The problem of defining a subject in psychology. The subject of action, interaction, cognition. Psychological, philosophical, socio-cultural aspects. Moscow: MSPI; Voronezh: MODEK, 2001. (In Rus.)
7. Panov, V. I., Pozdnyakova, G. P., Khisambayev, Sh. R., Lidskaya, E. V. Formation of subjectivity of a preschooler when mastering motor skills. Web. 19.09.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-subektnosti-doshkolnika-pri-ovladienii-dvigatelnyimi-navykami>. (In Rus.)
8. Brushlinsky, A. V. Subject: thinking, teaching, imagination. M: MPSI, 2003. (In Rus.)
9. Brushlinsky, A. B. Psychology of the subject / Edited by V. V. Znakov. St. Petersburg: Aleteya, 2003. (In Rus.)
10. Langler, O. A. Subjectivity of a person: psychological and pedagogical foundations. *Young scientist*, no. 11, pp. 440–442, 2012. (In Rus.)
11. Derkunskaia, V. A. Upbringing and development of a preschooler as the subject of activity and behavior in kindergarten. Web. 19.09.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-i-razvitie-doshkolnika-kak-subekta-deyatelnosti-i-povedeniya-v-detskom-sadu>. (In Rus.)
12. Kolesnikova, E. A. Organization of children's workshops as an effective method of early vocational guidance of children of senior preschool age. *Innovative development of professional education*, no. 1, pp. 86–90, 2019. (In Rus.)
13. Klarina, L. M. Pedagogical design conditions for the development of subjectivity of preschool children. *Researcher*. Web. 19.09.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-usloviy-razvitiya-subektnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta>. (In Rus.)
14. Bezrodnykh, T. V., Nikiforova, L. V. Regional and ethnic aspects of introducing preschoolers to the culture of their native land in the conditions of a preschool educational organization. Materials of the VIII All-Russian scientific and practical conference «A child in the modern educational space of a megalopolis». *Journal «News of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education»*, 2021. Web. 19.09.2022. <https://izvestia-ippo.ru/bezrodnykh-t-v-nikiforova-l-v-regional-2>. (In Rus.)

### **Information about author**

*Bezrodnykh Tatiana V.*, Candidate of Pedagogy, Associate Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, 672039, Russia); [interaktion@mail.ru](mailto:interaktion@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8694-0797>.

### **For citation**

Bezrodnykh T. V. Subjective Manifestations Development of Preschoolers Through Ethno-Cultural Workshops in Preschool Educational Institutions // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 107–114. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-107-114.

**Received: September 20 2022;  
approved after reviewing October 25 2022; accepted for publication October 28 2022.**

**Original article**

**УДК 17.02:37**

**DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-115-123**

**Исследование нравственной идентичности младшего подростка**

***Анастасия Владимировна Вейнер***

*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

*nast.veyner@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2601-4702>*

Статья посвящена исследованию нравственной идентичности младшего подростка. Автор анализирует философско-педагогические основания к проблеме нравственной идентичности человека, принятые в отечественной и зарубежной педагогике. Исследование выполнено в русле аксиологического подхода, в ходе которого рассматривается термин «нравственность» как совокупность ценностных ориентаций личности и понятие «идентичность» как осознание собственной уникальности, с одной стороны, и ощущения внутренней солидарности с общественными идеалами – с другой. Автор понимает понятие «нравственная идентичность младшего подростка» как совокупность ценностных характеристик личности, которые формируются через соотнесение себя со своей возрастной ролью, социальным статусом, экзистенциальной сущностью в соответствии с моральными нормами, свойственными социальным общностям, к которым он испытывает свою принадлежность и сопричастность, и на основе которых выстраивает взаимоотношения в подростковом сообществе, осуществляет самостоятельные жизненно значимые решения. Новизна исследования заключается в том, что разработана система психолого-педагогической диагностики нравственной идентичности младшего подростка. В статье приведены методики: «Определение нравственных понятий» по Л. С. Колмогоровой; тест Кеттелла, 12PF/CPQ; шкала экзистенции, ESK Франкл; методика М. Рокича «Ценностные ориентации» как наиболее востребованные при изучении нравственной идентичности человека. Научно обоснованы сущностные, содержательные и диагностические характеристики исследуемого понятия. Выявлены недостатки в уровне сформированности нравственной идентичности младших подростков. Обоснована необходимость целенаправленной работы, ориентированной на формирование духовно-нравственных и культурных ценностей, составляющих основу самоорганизации деятельностных и поведенческих компонентов идентичности младших подростков.

**Ключевые слова:** нравственность, идентичность, воспитание, ценности, младший подросток

**Original article**

**Study of the Moral Identity of the Younger Adolescent**

***Anastasia V. Veiner***

*Transbaikal State University, Chita, Russia*

*nast.veyner@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2601-4702>*

The article is devoted to the study of the moral identity of a younger teenager. The author analyzes the philosophical and pedagogical grounds for the problem of the moral identity of a person, accepted in domestic and foreign pedagogy. The study is carried out in line with the axiological approach, during which the term “morality” is considered as a set of value orientations of an individual and the concept of “identity” as an awareness of one’s own uniqueness, on the one hand, and a sense of internal solidarity with social ideals, on the other. The author specifies the concept of “moral identity of a younger teenager” as a set of value characteristics of a person, which are formed through correlation of oneself with one’s age role, social status, existential essence in accordance with the moral norms inherent in social communities to which one feels one’s belonging and belonging, and on the basis of which relationships in the teenage community are built and independent vital decisions are made.

The novelty of the study lies in the fact that a system of psychological and pedagogical diagnostics of the moral identity of a younger teenager has been developed. The article presents the methods: “Definition of moral concepts” according to L. S. Kolmogorova; Cattell test, 12PF/CPQ; scale of existence, ESK Frankl; method of M. Rokeach “Value orientations” as the most popular in the study of the moral identity of a person. The essential, substantive and diagnostic characteristics of the concept under study are scientifically substantiated. The shortcomings in the level of the moral identity formation of younger adolescents are revealed.

© Вейнер А. В., 2023

The necessity of purposeful work are focused on spiritual, moral and cultural values formation which form the basis of self-organization of the activity and behavioral components of the identity of younger adolescents.

**Keywords:** morality, identity, upbringing, values, younger teenager

**Введение.** Современный этап развития общества характеризуется как цифровая эпоха. В таких новых условиях действительности, тесно переплетающейся с виртуальной реальностью, происходит активная трансформация ценностей, ценностных ориентаций личности, состояния духовного и нравственного развития современного поколения, изменения культурно-нравственного пространства в целом. Мануэль Кастельс, говоря об особенностях культуры, заметил, что современность именуется «культурой реальной виртуальности».

Некорректным считается утверждение, что данный этап развития человечества является отрицательным. Поскольку современное развитие системы социальных отношений выходит на новый уровень, где характерными чертами для каждого человека могут являться: мобильность, стрессоустойчивость, умение ориентироваться в потоке информации, коммуникабельность и другие.

Однако нравственная составляющая общества вызывает некоторые опасения, связанные с возникновением разнотипности мировоззрений, нетерпимости по отношению к иным национальностям и культурам, совершения переоценки ценностей.

Решение данных проблем должно осуществляться во всех областях общественной жизни. В первую очередь – в сфере образования, конкретно, в аспекте воспитания, являющегося одним из важных звеньев, прочно связанных с развитием общества и изменениями в нем.

Подтверждением наших высказываний является «Конвенция о правах ребёнка», которая гласит, что у детей необходимо воспитывать следующие качества: уважение к родителям и другим людям, культурной самобытности, национальным общечеловеческим ценностям, терпимости, бережному отношению к окружающей среде и др.

На уровне РФ принята «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», где чётко обозначены цели, задачи воспитания, выстроена система ценностей, определены методы и формы воспитания. Также прописаны основные направления системы воспитания в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. Её главные цели – обеспечение становления россий-

ской гражданской идентичности, укрепления нравственных основ общественной жизни, социализация ребенка, самоопределение в системе ценностей и др.

В Государственной программе Забайкальского края «Развитие образования на 2014–2025 годы» определён перечень ориентиров в сфере воспитания. Основным, в контексте нашего исследования, является: направленность на развитие воспитательных практик, которые закрепляют у обучающихся приоритет духовно-нравственных, правовых, гражданских, а также патриотических ценностей.

**Методология и методы исследования.** Перечисленные положения и векторы в системе воспитания в своей сущности содержат ценностный и нравственный аспект. Таким образом, аксиологический подход на сегодняшний день приобретает значение общетеоретического основания для исследования проблем, связанных с воспитанием человека. Аксиологический подход (М. С. Каган, М. Рокич, К. Д. Ушинский, С. Л. Рубинштейн, Г. П. Выжлецов) раскрывает ценностную составляющую нравственности человека, позволяет охарактеризовать нравственную идентичность младшего подростка как совокупность ценностных характеристик его личности.

Формирование личности нравственно автономной, духовно богатой, способной к саморефлексии и самосозиданию, проявляющей социальную активность и желание творчески взаимодействовать с людьми – это одна из приоритетных задач школы и учителя. На каких психолого-педагогических категориях должен базироваться данный процесс? В данной статье мы остановимся на следующей дефиниции: «нравственная идентичность младшего подростка».

В связи с этим, цель статьи заключается в исследовании особенностей процесса формирования нравственной идентичности младших подростков.

Выбор возрастного периода – младший подросток, который колеблется в промежутке от 11 до 13 лет, был совершён на основании идей Э. Эриксона. Он рассматривал подростковый возраст как основной период, предназначенный для личностного самоопределения и достижения собственной идентичности.

Особенность процесса формирования нравственной идентичности младшего под-

ростка возможно понять через осмысление содержания понятия нравственности, идентичности и воспитания. Исходной точкой в анализе исследуемой нами темы является определение и осмысление понятия «нравственность».

**Результаты исследования.** Проблема формирования нравственных качеств и ценностных ориентаций младших подростков исследовалась учёными каждой эпохи, в этой связи накоплен колоссальный объём знаний, методик, средств и в целом педагогических условий в данном направлении. Ряд учёных акцентируют внимание на том, что содержание современного образования в большей степени ориентировано на оснащение ребёнка системой знаний, а не системой ценностей, а также подчёркивают «разрыв» между аксиологическим и когнитивным компонентами содержания образования, что в значительной мере снижает воспитательные функции системы образования и не позволяет актуализировать и развивать духовно-креативный потенциал обучающихся, оказывать должную поддержку в формировании их нравственной идентичности [1–5].

Первым отечественным философом, который в своей философской системе описал учение о нравственности был В. С. Соловьёв. Понятия «нравственность» и «духовность» в его работах синонимичны. По мнению В. С. Соловьёва, предметом нравственной (духовной) философии является понятие добра, которое единое у всего человечества [6]. Н. А. Бердяев писал: «В России нравственный элемент всегда преобладал над интеллектуальным» [7].

Понятия «нравственность» и «духовность» в его работах являются синонимами. К. Д. Ушинский писал о том, что Нравственное продвижение личности осуществляется через постоянную борьбу добра и зла, в процессе чего у ребёнка формируются те или иные качества. Задача воспитания и формирования нравственности, в этой связи, помочь ребёнку в этой борьбе, направить его. Л. А. Григорович<sup>1</sup> утверждает, что нравственность – личностная характеристика человека, объединяющая такие свойства и качества как: доброта, дисциплинированность, коллективизм и порядочность. В. П. Зинченко сравнивает нравственность с моралью. Он понимает под первой некоторую сферу нравов, практических

поступков и обычаев, а мораль определяет как форму сознания [8]. И. С. Марьенко трактует нравственность как особую неотделимую сторону личности, обеспечивающей на добровольных началах следование человеком правилам, нормам и принципам поведения, по отношению к себе, социуму и Родине [9].

Согласно трудам немецкого философа И. Канта, нравственность является одной из основных критериев измерения человеческого мира. По его мнению, главной обязанностью каждого человека становится развитие в самом себе «нравственного закона», ориентация на самосовершенствование и самообразование [10].

В понимании Г. Гегеля нравственность – это конечный этап развития объективного духа, «нравственность – это сфера практической свободы, субстанциональной конкретности воли, возвышающейся над субъективным мнением и желанием» [11].

К. Н. Вентцель характеризовал нравственность как субъективное творчество отдельной личности и полагал, что каждый человек способен выработать свой собственный нравственный идеал, благодаря своей собственной моральной воле. Общество соединяет в себе множество индивидов, создающих свои идеалы, поэтому возможно столкновение интересов разных личностей, несущих в себе свои представления о цели жизни [12].

Т. Д. Джишкариани определяет нравственность через совокупность духовных, а также этнических представлений и знаний; убеждений и принципов личности, которые лежат в основе порядочности и благородства [13].

Таким образом, понятие «нравственность» сводится к следующим аспектам её понимания: 1. Нравственность – совокупность личностных качеств человека. 2. Нравственность – регулятор общественных взаимодействий отношений. 3. Нравственность – ориентир на известные общечеловеческие нормы. 4. Нравственность – личный внутренний закон.

При проведении исследования по выявлению у младших подростков уровней сформированности нравственной идентичности, мы будем опираться на позиции К. Д. Ушинского, который определял нравственность через совокупность качеств личности.

Обратимся к термину «идентичность». Данное понятие было предложено и введено

<sup>1</sup> Григорович Л. А. Педагогика и психология: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2003. – 287 с.

в научный оборот Э. Эриксоном<sup>1</sup>. Он понимал под идентичностью «субъективное вдохновенное ощущение тождества и целостности», формирующееся через «процесс одновременного отражения и наблюдения (себя и других), а также постоянной дифференциации (идентификаций) в постоянном изменении и развитии личности». Л. Б. Шнейдер трактовал идентичность как интегративное свойство личности; степень соответствия человека чему-либо (ролю, роду, социуму, этносу и т. д.); подлинность личности [14]. В. Хесле определяет идентичность как способность человека понимать свое существование в качестве «своего» [15]. П. Рикер<sup>2</sup> понимает идентичность как соотношение себя с самим собой, как процесс прочтения собственной жизни в свете культурной среды. Р. Я. Лэйнг считает, что идентичность человека – это «обладание чувством своего присутствия в мире в качестве реальной, живой, цельной и, во временном смысле, непрерывной личности» [16].

Идентичность, как мы видим, понимается в значении: 1. Особенность, неповторимость личности. 2. Факт соотношения человеком себя и социума. 3. Формирование самого себя, через познание культурной среды.

Основываясь на идеях Э. Эриксона, мы рассматриваем нравственную идентичность как достижение осознания собственной уникальности, с одной стороны, и ощущения внутренней солидарности с общественными идеалами – с другой.

Формирование нравственности и идентичности возможно только в русле воспитания. Обратимся к трактовке данного понятия.

Е. В. Бондаревская трактует процесс воспитания как целенаправленную деятельность педагога по организации условий, способствующих саморазвития личности ребенка; как восхождения личности к ценностям, смыслам обретения человеком новых для него качеств, свойств, жизненных взглядов и позиций. Воспитание есть процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении [17].

При проведении философско-педагогического анализа мы выяснили, что «Нравственная идентичность» есть широкое понятие, состоящее из двух аспектов (Грант Совета по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»<sup>3</sup>). В своей статье мы остановимся на следующей трактовке данного термина: нравственная идентичность – совокупность ценностных характеристик личности, сформированных через соотношение человеком себя и социальным общностям, к которым он принадлежит.

Для того чтобы провести исследование по выявлению у младших подростков уровней сформированности нравственной идентичности, нами проводилась работа по определению критериально-диагностической базы исследования, в которой описаны критерии, показатели, и диагностический инструментарий для выявления уровней сформированности нравственной идентичности у младших подростков, что отражено в таблице.

Критерии и показатели диагностики нравственной идентичности

Критерий	Показатели	Уровни сформированности	Методики диагностического этапа
Когнитивный	– знание о нравственных ценностях и нормах; – умение объяснить смысл общечеловеческих культурных и духовно-нравственных ценностей.	1. Оптимальный 2. Достаточный 3. Недостаточный	«Определение нравственных понятий» по Л. С. Колмогоровой
Поведенческий	– проявление нравственных мотивов и потребностей в их реализации; – устойчивое поведение, ориентированное на известные нравственные нормы.	1. Оптимальный 2. Достаточный 3. Недостаточный	Тест Кеттелла, 12PF/CPQ Шкала экзистенции, ESK Франкл
Рефлексивный	– способность производить рефлексию нравственных поступков.	1. Оптимальный 2. Достаточный 3. Недостаточный	Методика М. Рокича «Ценностные ориентации»

<sup>1</sup> Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс. 2006. – 352 с.

<sup>2</sup> Рикер П. Герменевтика, этика, политика. – М.: Академия, 1995. – 159 с.

<sup>3</sup> Грант Совета по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» № 356 ГР на тему: «Подготовка будущих педагогов к проектированию воспитательной деятельности в условиях современных социокультурных вызовов».

**Обсуждение результатов исследования.** Мы выделили следующие уровни сформированности нравственной идентичности у младших подростков: оптимальный, достаточный, недостаточный. Такое разграничение уровней основывается на трудности в определении границ нормы сформированности нравственной идентичности, поскольку данный термин довольно широкий в осмыслении и относителен для каждой личности. Методики, выбранные нами, адаптированы для младших подростков. Содержат в себе доступный, интересный и понятный обучающимся материал. Констатирующий этап исследования проводился на базе МБОУ СОШ № 44 г. Читы. В нём приняли участие обучающиеся 5 классов в составе 39 чел.

Для определения уровней сформированности у младших подростков нравственной идентичности в соответствии с показателями когнитивного критерия была реализована работа по проведению методики Л. С. Колмогоровой «Определение нравственных понятий». Её цель состоит в изучении представлений младших подростков об установленном наборе нравственных ценностей, а также исследование их отношения к данным ценностным категориям.

На первом этапе мы осуществили анализ особенностей сформированности когнитивного критерия нравственной идентичности. Было выявлено, что высокий уровень знаний о нравственных нормах и умений объяснять смысл духовно-нравственных ценностей имеют 6 подростков (15,38 %). Описываемый уровень характеризуется наличием сформированности нравственных понятий, которым респонденты могут дать определение и описать их смысл.

Средний (16 обучающихся (41,02 %)) и низкий (17 учеников (43,6 %)) уровни исследуемого компонента находятся приблизительно в равном соотношении и составляют достаточно большое количество детей, имеющих трудности в понятийных смыслах нравственной идентичности.

На втором этапе мы определили поведенческие компоненты нравственной идентичности младших подростков. В ходе анализа двенадцати факторов личности – личностных свойств, черт и качеств, отражающих относительно устойчивые способы взаимодействия человека с самим собой и окружающим миром (методики Кеттелла и 12 PF/CPQ), мы выяснили, что достаточный

уровень сформированности таких качеств как общительность (20,51 %), уверенность в себе (17,94 %) и чувствительность (17,94 %) имеют незначительное количество респондентов. Низкие показатели в отношении оптимального уровня имеют такие качества как вербальный интеллект, социальная смелость, тревожность, нервное напряжение. Вербальный интеллект (обобщение, владение логическими и математическими операциями, лёгкость в усвоении новых знаний) имеют самый высокий показатель недостаточного уровня – 33,34 %.

Необходимо отметить, что большая часть респондентов получивших достаточный уровень по каждой из шкал в стенах показала результат 4, что находится на границе между недостаточным достаточным уровнями. Наглядно, полученные результаты представлены в диаграмме (рис. 1).

Таким образом, проанализировав наличие у младших подростков практического опыта готовности следовать принятым нравственным нормам и правилам поведения в обществе при помощи данной методики и педагогического наблюдения, мы можем сделать следующее заключение: достаточно большая часть обучающихся демонстрирует наличие отрывистых и недостаточных знаний о нравственных нормах, поэтому ученики не всегда способны связать с жизненной действительностью. Устойчивая позиция по отношению к нравственным ценностям отсутствует. У некоторых младших подростков отмечаются случаи проявления негативного поведения.

На третьем этапе нашего исследования, для полноты описания поведенческого критерия нравственной идентичности, был проведён анализ результатов методики «Шкала экзистенции, ESK», позволяющей выявить особенности субъективной оценки личности своей жизни и степень осмысленности жизни, внутреннего согласия человека, привнесение в свою жизнь хорошего и т. д.

В ходе тестирования нами были получены следующие результаты: оптимальным уровнем в отношении самотрансценденция (способность человека ощущать ценности), свобода, ответственность, экзистенциальность (решительность) не обладает ни один опрошенный респондент (0 %). Это говорит о эмоциональной скудности в отношении с миром, неуверенности, неспособности принимать решения, тревожность, избегание

ответственности, необязательность и др. характеристиках. Согласно полученным данным шкалы: самотрансценденция, персональность, исполнительность имеют высокие показатели по недостаточному уровню, что свидетельствует о эмоциональной замкнутости, закрытости, психосоматических реакци-

ях, неспособности к диалогу, стеснительности и др.

Для наглядности и полного понимания особенностей поведенческого компонента, отражающего специфику субъективной оценки осмысленности жизни, обратимся к диаграмме (рис. 2).

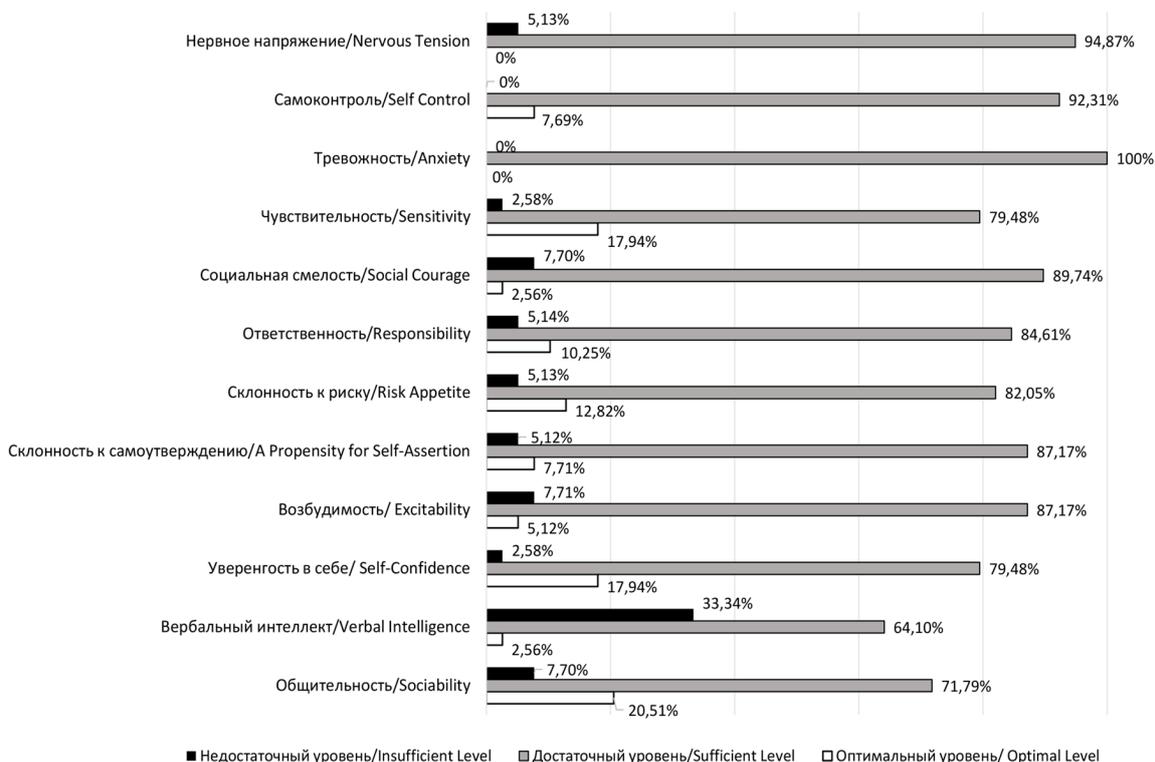


Рис. 1. Уровни сформированности поведенческого критерия

Fig. 1. Levels of a behavioral criterion formation

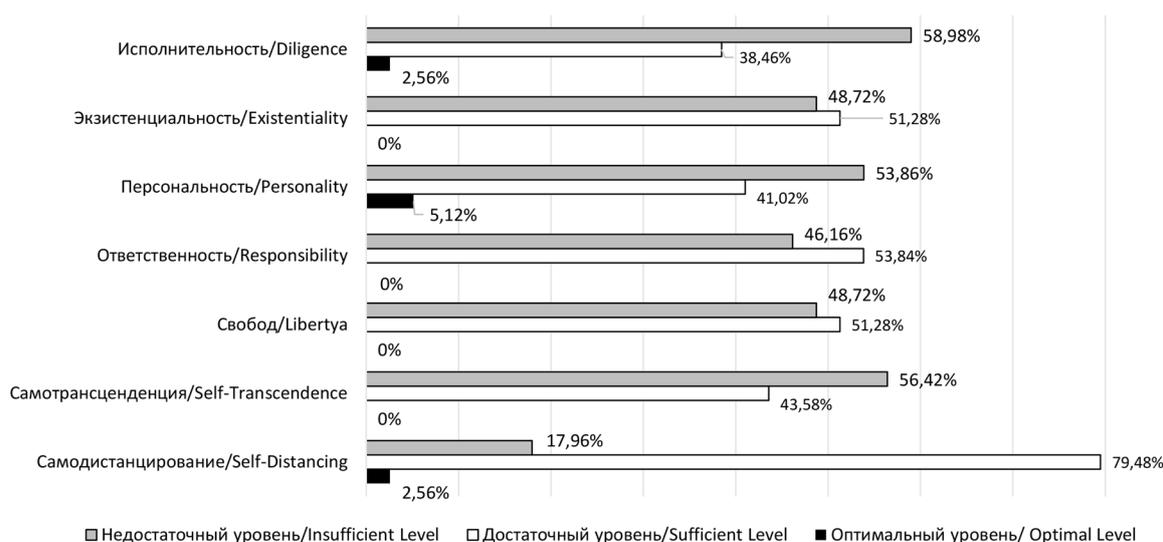


Рис. 2. Особенности субъективной оценки осмысленности жизни (Шкала экзистенции)

Fig. 2. Features of the subjective assessment of the meaningfulness of life (Existence Scale)

Материалы рисунка демонстрируют, что каждая пара субшкал находится во взаимосвязи. Например, если самодистанцирование больше самотрансценденции, то эмоциональное переживание и дистанцированное поведение человека находится на высоком уровне страха и переживаний.

На четвёртом этапе для того чтобы выявить особенности рефлексивного критерия нравственной идентичности младших подростков, мы проанализировали данные по методике М. Рокича «Ценностные ориентации». Согласно процедуре диагностики были выделены два класса ценностей: терминальные – убеждения, касающиеся того, что цель существования сводится к стремлению к ней (ценности-цели); инструментальные – убеждения, ориентированные на образ действий, являющийся предпочтительным в любой ситуации (ценности-средства). Полученные результаты разделили на 3 группы: важные, предпочитаемые ценности (с 1 по 6 ранги), индифферентные (с 7 по 12) и незначительные (с 13 по 18). Также при анализе итогов тестирования обращали внимание на группировку респондентом ценностей в содержательные блоки по разным основаниям. Например, «абстрактные» или «конкретные» ценности, этические, ценности общения, ценности принятия других и т. д. Если же в выявлении содержательных блоков возникают трудности, то возникает предположение о несформированности у респондента системы ценностей. Поскольку менее важная ценность находится на 18 месте в списке то, чем выше средний балл, тем меньшую значимость имеет данная ценность.

Лидирующие позиции среди терминальных ценностей занимают такие ценности, как здоровье (средняя позиция 4,3), семья (5,7), наличие надежных и верных друзей (6), любовь (6,8). Ценностями, которые имеют наименее важное значение являются: удовольствия (13,7), творчество (11,9), счастье других (11,5), развитие (11,2), познание (10,9). Необходимо отметить, что при сопоставлении данных те младшие подростки, которые имеют такие ярко выраженные характеристики как замкнутость, скромность, неуверенность и др. поставили на первое место в списке значимых ценностей – уверенность в себе, независимость, общественное признание, поскольку именно такие характеристики личности имеют для них наибольшее значение и являются той целью, к которой они хотят стремиться.

Значимыми инструментальными ценностями для младших подростков выступают: жизнерадостность (6,6), воспитанность (7,1), смелость, (7,8) аккуратность (7,9). На последние места обучающиеся поставили такие ценности: высокие запросы (11,7), эффективность (10,8), широта взглядов (10,85).

**Заключение.** Таким образом, проведённый философско-педагогический анализ результатов исследования нравственной идентичности младшего подростка позволил обозначить следующие особенности процесса его формирования.

Мы выяснили, что термин «нравственность» неодинаково трактуется с позиций разных учёных и выделили общие, схожие черты понимания содержания данного понятия. Во-первых, под нравственностью понимают личностную характеристику человека, включающую в себя совокупность определённых свойств и качеств индивида. Во-вторых, её рассматривают как сферу нравов и их проявления в виде поступков и действий человека, тем самым нравственность выступает регулятором общественных отношений. В-третьих, проявление нравственности осуществляется в виде ориентации личности на известные социальные и общественные нормы и интериоризации в свои собственные представления.

Анализируя работы педагогов и философов, в определении термина «идентичность» мы находим взаимосвязь трактовок, которая состоит в следующем: в своём общем значении идентичность подразумевает тождественность, соотношение. Это проявляется в двух аспектах: 1) ориентация личности на самого себя, осознание собственной целостности и уникальности; 2) степень соответствия, ощущения своей принадлежности к социуму.

Исходя из определения понятий «нравственность» и «идентичность» имеет место быть выход на такие категории как: «воспитание» и «ценности».

Итак, формирование нравственной идентичности возможно в русле рассмотрения значимых социальных и индивидуальных ценностей, выступающих в качестве детерминанты становления человека как личности, соотношения себя с самим собой и ощущению принадлежности к определённой социальной группе, разделение её ценностей и норм.

Большая часть обучающихся в отношении выбранных нами критериев показывает результаты, отвечающие достаточному и не-

достаточному уровню сформированности. Младшие подростки знакомы с некоторыми базовыми нравственными и духовными понятиями и ценностями, но в недостаточной степени – не могут чётко сформулировать и выделить их основные сущностные характеристики или совсем не знакомы с основными духовно-нравственными и культурными понятиями, соответственно не могут дать им качественную характеристику. Наблюдается неустойчивая позиция по отношению к духовно-нравственным и культурным ценностям, а также к нравственному поведению. Ученики

не всегда способны применять полученные знания в организации своей деятельности и регуляции своего поведения. Дети не всегда могут, или не всегда верно способны оценить своё поведение и поведение окружающих с позиций следования нравственным нормам и правилам.

В связи с полученными результатами диагностики возникает необходимость целенаправленной работы, ориентированной на реализацию процесса формирования нравственной идентичности у младших подростков и нравственных качеств.

### **Список литературы**

1. Клименко Т. К. Современная государственная культурная политика как основа укрепления семьи и её взаимодействия с системой воспитания в обществе // Гуманитарный вектор. 2015. № 1. С. 15–17.
2. Попова Н. Н. Этнопсихологические особенности ценностных ориентаций и креативности студентов к творчеству // Научное обозрение. 2013. № 3–4. С. 94–98.
3. Рогова А. В. Проблема воспитания в контексте государственной культурной политики России // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. 2014. № 18. С. 33–39.
4. Сысоева Ю. Ю. Инновационный тип личности: философско-педагогический анализ понятия // Научное обозрение. 2015. № 3. С. 5–11.
5. Эрдынеева К. Г. Образовательная среда вуза как объект гуманитарной экспертизы // Гуманитарный вектор. 2012. № 1. С. 82–90.
6. Соловьев В. С. Оправдание добра. Moscow: Ин-т русской цивилизации: Алгоритм, 2012. 656 с.
7. Бердяев Н. А. Русская идея. СПб.: Азбука, 2015. 320 с.
8. Зинченко В. П. Человек развивающийся: Очерки Российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
9. Марьенко И. С. Нравственное становление личности школьника. М.: Педагогика, 1985. 103 с.
10. Kant I. Works. In 6 vols / ed. V. F. Asmusa. M.: Thought, 1963. 3352 p.
11. Hegel G. W. F. Lectures on the history of philosophy: in 3 books. Book. 1. Saint Petersburg: Science, 2001. 349 p.
12. Вентцель К. Н. Нравственное воспитание и свобода // Свободное воспитание, 1907–1908. № 2. С. 45–52.
13. Джишкарини Т. Д. Духовно-нравственное воспитание школьников. Шуя: Шуйский филиал ИвГУ, 2017. 172 с.
14. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: Прометей. 2004. 334 с.
15. Hesle V. Trauma and tragedy // Questions of Philosophy. 1994. No. 10. P. 1–17.
16. Laing R. I and others. Nodules. Moscow: Institute for Humanitarian Studies. 2017. 232 p.
17. Бондаревская Е. В. Образование и культура. СПб.: Питер, 1998. 365 с.

### **Информация об авторе**

Вейнер Анастасия Владимировна, аспирант; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30); nast.veyner@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2601-4702>.

### **Для цитирования**

Вейнер А. В. Исследование нравственной идентичности младшего подростка // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 115–123. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-115-123.

**Статья поступила в редакцию 12.10.2022;  
одобрена после рецензирования 25.11.2022; принята к публикации 27.11.2022.**

### **References**

1. Klimenko, T. K. Modern state cultural policy as a basis for strengthening the family and its interaction with the system of education in society. *Humanitarian Vector*, no. 1, pp. 15–17, 2015. (In Rus.)
2. Popova, N. N. Ethnopsychological features of value orientations and creativity of students towards creativity. *Scientific Review*, no. 3–4, pp. 94–98, 2013. (In Rus.)
3. Rogova, A. V. The problem of education in the context of the state cultural policy of Russia. *Bulletin of the Vladimir State University named after Aleksandr Grigorievich and Nikolay Grigorievich Stoletov*, no. 18, pp. 33–39, 2014. (In Rus.)
4. Sysoeva, Yu. Yu. Innovative personality type: philosophical and pedagogical analysis of the concept. *Scientific Review*, no. 3, pp. 5–11, 2015. (In Rus.)
5. Erdyneeva, K. G. The educational environment of the university as an object of humanitarian expertise. *Humanitarian Vector*, no. 1, pp. 82–90, 2012. (In Rus.)
6. Soloviev, V. S. *Justification for goodness*. M: Institute of Russian Civilization, Algorithm, 2012. (In Rus.)
7. Berdyaev, N. A. *Russian idea*. St. Petersburg: ABC, 2015. (In Rus.)
8. Zinchenko, V. P. *Developing Man: Essays on Russian Psychology*. M: Trivola LLP, 1994. (In Rus.)
9. Marenko, I. S. *Moral formation of the student's personality*. M: Pedagogy, 1985. (In Rus.)
10. Kant, I. *Works*. In 6 volumes / under total. ed. V. F. Asmusa [i dr.]. M: Thought, 1963. (In Engl.)
11. Hegel, G. W. F. *Lectures on the history of philosophy: in 3 books*. Book. 1. St. Petersburg: Science, 2001. (In Engl.)
12. Wentzel, K. N. Moral education and freedom. *Free education*, no. 2, pp. 45–52, 1907–1908. (In Rus.)
13. Dzhishkariani, T. D. *Spiritual and moral education of schoolchildren: study guide for an elective course for students of the direction Pedagogical education*. Shuya: publishing house of FGBOU VPO «SHGPU». 2011. (In Rus.)
14. Schneider, L. B. *Professional identity*. M: Prometheus. 2004. (In Rus.)
15. Hesle, V. Trauma and tragedy. *Questions of Philosophy*, no. 10, pp. 1–17, 1994. (In Engl.)
16. Laing, R. I and others. *Nodules*. M: Institute for Humanitarian Studies. 2017. (In Engl.)
17. Bondarevskaya, E. V. *Education and culture*. Saint Petersburg: Piter, 1998. 365 p. (In Rus.)

### **Information about author**

*Veiner Anastasia V.*, postgraduate; Transbaikalian State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); [nast.veyner@yandex.ru](mailto:nast.veyner@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2601-4702>.

### **For citation**

Veiner A. V. Study of the Moral Identity of the Younger Adolescent // *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 115–123. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-115-123.

**Received: October 12 2022;**  
**approved after reviewing November 25 2022; accepted for publication November 27 2022.**

**Научная статья**

**УДК 37.013.73**

**DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-124-136**

**Становление теории и методологии воспитания человека в трудах Я. А. Коменского и в отечественной философско-педагогической мысли XIX – первой половины XX вв.**

**Антонина Викторовна Рогова**

*Санкт-Петербургский союз учёных, г. Санкт-Петербург, Россия  
av-rogoва1950@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7437-2937>*

В периоды культурно-цивилизационного выбора развития мирового сообщества перед ним со всей очевидностью и злободневностью встаёт проблема значимости воспитания человека как механизма сохранения его высшего гуманистического предназначения. В этой связи возникает необходимость целостного ретроспективного исследования теории и методологии воспитания в качестве основополагающей категории педагогики – науки о «духовном водительстве» индивида из сферы природного детства в мир культурного взросления. Философско-педагогическое наследие Я. А. Коменского, анализ которого представлен в статье, определило содержание целевых и ценностных установок дальнейших исследований на последующие столетия. Пансофическая идея о целостности и единстве мира и человека, базирующаяся на христианской методологии, стала основой, в том числе, и для развития отечественной философско-педагогической мысли, интенсивное становление которой было осуществлено в XIX в. В этой связи в статье показано значение взглядов славянофилов о соборности, теории всеединства В. С. Соловьева в оформлении на канонах православия русской педагогики. Раскрыты подходы реализации пансофической идеи в антропологически ориентированных трудах целого ряда русских учёных. Выделены ведущие направления поиска и интерпретации идей Я. А. Коменского. В контексте разработки антропологической педагогики показан прирост новых знаний на базе достижений гуманитарных наук того времени, в частности, психологии. В статье на основе сравнительно-сопоставительного анализа философско-педагогических идей Я. А. Коменского и представителей русского зарубежья выявляются базовые позиции учёных в понимании духовной сущности человека; всеединства божественного и земного; роли природных, социальных и культурных факторов и значения категории целостности в воспитании и образовании личности. Устанавливается преемственность наследия Я. А. Коменского и отечественных учёных в трактовке цели, задач и средств педагогического процесса.

**Ключевые слова:** Я. А. Коменский, пансофия, отечественная педагогика XIX в., русское зарубежье, культура, духовность, категория целостности

**Original article**

**The Formation of the Theory and Methodology of Human Education in the Works of Ya. A. Komensky and in the Russian Philosophical and Pedagogical Ideas of the 19th – first half of the 20th centuries**

**Antonina V. Rogova**

*St. Petersburg Union of Scientists, St. Petersburg, Russia  
av-rogoва1950@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7437-2937>*

During the periods of cultural and civilizational choice of the development of the world community, the problem of the importance of human education as a mechanism for preserving its highest humanistic purpose arises before it with all the evidence and urgency. In this connection, there is a need for a holistic retrospective study of the theory and methodology of education as a fundamental category of pedagogy – the science of the “spiritual guidance” of an individual from the sphere of natural childhood into the world of cultural adulthood. Philosophical and pedagogical heritage of Ya. A. Komensky, which analysis is presented in the article, has determined the content of the target and value attitudes of further research for the next centuries. The pansophical idea of the integrity and unity of the world and man, based on Christian methodology, became the basis, among other things, for the development of Russian philosophical and pedagogical thought, the intensive formation of which was carried out in the XIX century. In this regard, the article shows the significance of the views of Slavophiles on conciliarity, the theory of unity of V. S. Solovyov in the design on the canons

© Рогова А. В., 2023

of Orthodoxy of Russian pedagogy. The approaches to the realization of the pansophic idea in anthropologically oriented works of a number of Russian scientists are revealed. The leading directions of the search and interpretation of the ideas of Ya. A. Komensky are highlighted. In the context of the development of anthropological pedagogy, the growth of new knowledge based on the achievements of the humanities of that time, in particular, psychology, is shown. The article reveals the basic positions of scientists in understanding the spiritual essence of man on the basis of a comparative analysis of the philosophical and pedagogical ideas of Ya. A. Komensky and representatives of the Russian diaspora; the unity of the divine and the earthly; the role of natural, social and cultural factors and the importance of the category of integrity in the upbringing and education of the individual. The continuity of the legacy of Ya. A. Komensky and domestic scientists in the interpretation of the goals, objectives and means of the pedagogical process is established.

**Keywords:** Ya. A. Komensky, pansophy, Russian pedagogy of the XIX century, Russian abroad, culture, spirituality, category of integrity

**Введение.** В условиях усиливающихся мировых конфликтов, обесценивающих жизнь личности, ведущих к её расчеловечиванию, расширения и популяризации теории постчеловека резко возрастает потребность аккумуляции научно-теоретического гуманистического потенциала, созданного в предыдущие столетия и по своей сути противостоящие этим тенденциям. В создавшейся ситуации чрезвычайно важно актуализировать личностные вклады основоположников зарубежной гуманистической педагогики, в частности, Я. А. Коменского, а также отечественных педагогов XIX – первой половины XX в. о воспитании целостной личности, осваивающей и реализующей в своём поведении высшие духовные ценности.

Осуществляя определённую рефлексию наследия учёных разных стран и времён, можно убедиться в глубине методологического обоснования выдвигаемых положений; в богатстве и разнообразии постулируемых идей; в жизненной ориентированности их научных трудов, проникнутых заботой о воспитании настоящих и будущих поколений, показывающих преемственную связь с мировой философско-педагогической мыслью, в частности, с идеями Я. А. Коменского.

Раскрывая значение обращения к истории науки, известный культуролог Ю. М. Лотман отмечал: «...содержание памяти составляет прошлое, но без неё невозможно мышление “теперь” и “здесь”, это – глубинная основа актуального процесса сознания. И если история есть память культуры, то это означает, что она не только след прошлого, но и активный механизм настоящего» [1, с. 388].

Анализ различных подходов к трактовке процесса воспитания позволяет выделить его ключевые линии движения, понять их логику, его ценностно-смысловые точки роста, наиболее важные условия вызревания качеств человека культуры, – человека возделывающего, облагораживающего себя в соответ-

ствии с высшими духовными ценностями, субъекта внутренней и внешней культуры.

В мировом гуманитарном знании есть такой тип мыслителей, интерес к наследию которых сохраняется многие столетия, однако каждое новое поколение учёных открывает в трудах предшественников новые смыслы, их идеи становятся основой для развития духовной культуры будущего. К числу таких мыслителей относится Ян Амос Коменский, 430-летие со дня рождения которого отмечалось в прошлом году. Идеиная направленность произведений великого чешского энциклопедиста была не только близка мировоззрению христиански ориентированных отечественных учёных второй половины второй половины XIX – первой половины XX в., но и получила дальнейшее развитие в их трудах.

**Методология и методы исследования.** Для изучения генезиса философско-педагогической мысли представителей разных стран на протяжении XVII–XX вв. использован исторический подход, дающий возможность выделить ведущие идеи темы, определить наиболее важные акценты её рассмотрения и логику их развития. В этой связи исследование в значительной степени опирается на методологию культурно-цивилизационного подхода (М. М. Бахтин [2], В. С. Библер [3], М. В. Богуславский [4], М. С. Каган [5], Г. Б. Корнетов [6]), позволяющего раскрыть осуществление диалога эпох и культур; показать общее, особенное и специфическое в понимании сущности человека и процесса его воспитания учёными разных стран; выявить ценностные парадигмы рассмотрения изучаемых феноменов философско-педагогической мысли как важных элементов культуры и цивилизации в целом.

Реализация принципа дополнительности синергетического подхода (В. И. Аршинов и В. Г. Буданов [7], Е. Н. Князева [8], С. П. Курдюмов [9], И. Р. Пригожин и И. Стенгерс [10] и др.) позволяет представить ин-

тегратию различных, но близких по сути, позиций в виде целостного незавершённого открытого явления.

Историко-педагогическая направленность изучения темы предопределила выбор методов её использования: анализа и синтеза, контент-анализа и логико-семантического анализа педагогических и философских источников, содействующих раскрытию сущности понятий «воспитание», «человек культуры», «пансофия» и др. Посредством сравнительно-сопоставительного и генетического методов выделены ведущие факторы (природный, социальный, культурный), оказывающие влияние на оформление личных концептов учёных и логику их развития в различных культурно-исторических условиях. Использование методов обобщения, систематизации и экспликации дало возможность определить общее смысловое поле понимания сущности воспитания человека культуры, его ценностной основы, выбора форм, методов, средств воздействия на личность, подчеркнуть субъект-субъектный характер воспитания, представить тенденции позитивного воспитания как явления духовного и жизнеобеспечивающего.

**Результаты исследования и их обсуждение.** С именем Я. А. Коменского – основоположника педагогики и школьной практики связан один из центральных моментов «столбового» оформления философии воспитания и образования. Ряд его сочинений только в последние десятилетия вводится в научный оборот, давая толчок для самопознания человечеством своего жизненного пути. Другие, уже известные произведения учёного начала Нового времени, прочитываются, анализируются и интерпретируются в XXI в. в другом, более широком, контексте с позиций открытого знания в более поздние эпохи. Современная трактовка ценностно-смыслового содержания трудов Я. А. Коменского зачастую предполагают пролонгированное рассмотрение его творчества, усиление, уплотнение его идей, в том числе, в отечественной педагогике, поскольку продвижение в познании вперед предполагает и обращение к прошлому. Он обосновал интегративный характер методологии педагогики, её многослойность, базирующуюся на философских основаниях, положениях психологии и выводах педагогической практики. В основу теории и методологии воспитания человека им была положена христианская идея эсхатологической

направленности жизни людей – «мысль об отрадной вечности, которая после всех земных мерзостей их ожидает» [11, с. 85].

Цель трудов чешского педагога («Лабиринт света и рай сердца», «Великая дидактика», «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих») – донести своим современникам свет постижения смысла жизни, понимания сути и предназначения человека, путём обретения ими посредством образования духовного опыта, ибо ему «...врожденно от природы, чтоб он: 1) был сведущ во всех вещах; 2) был господином их и владыкою над самим собою; 3) относил бы себя и всё к Богу, источнику всего сущего. Если выразить это кратко, то ... получится: I. Знание (или образование). II. Добродетель (или добрые нравы). III. Религию (или благочестие)» [12, гл. 4 п. 6].

Исходя из философии своей эпохи, он раскрыл суть важнейшего методологического принципа педагогики – природосообразности, указывая при этом на его двусторонний характер. С одной стороны, человек – часть природы, и воспитывать и обучать его надо подражая природе. Природа, по его мнению, это пространство, включающее божественный мир, мир человека и общества, то есть он соединил в целостный образ, жизнь небесную и жизнь земную.

В качестве способа непрерывного совершенствования человека посредством воспитания в школе гуманности для его вертикального восхождения из жизни земной – в небесную Я. А. Коменский выдвигает идею пансофии как фундаментальную идею педагогической теории (А. Н. Джурицкий, А. И. Пискунов, В. И. Блинов и др.<sup>1</sup>), предполагающую целостное познание мира природы и человека как её части в качестве условия формирования целостного мировоззрения. Пансофийность, как считают исследователи (П. П. Блонский (по Н. Д. Наумовой [13]), Г. Б. Корнетов [6], С. М. Марчукова [14], С. М. Марчукова и Г. П. Мельников [15] и др.), пронизывает работы Я. А. Коменского и, несмотря на различные стилистические особенности жанра, предметные области, придаёт им целостное единство. Так, в «Великой дидактике», написанной учёным ещё до появления книги «Всеобщий Совет по исправлению дел человеческих», где он употребляет этот термин, идея пансофии имплицитно присутствует. В последующие столетия был

<sup>1</sup> История педагогики и образования: учебник / А. Н. Джурицкий, А. И. Пискунов, В. И. Блинов [и др.]. – 4-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2020. 452 с.

искажался и редуцировался смысл «Великой дидактики»: он сводился лишь к организации классно-урочной системы, принципов и методов обучения, хотя её содержание свидетельствует о том, что дидактика, по Коменскому, не сводилась только к обучению: в более глубоком понимании оно было связано с целостным образованием (воспитанием) человека. Об этом свидетельствуют заключительные, обобщающие главы книги о воспитании нравственности и благочестия. Учёный пишет: «... Человек должен быть хорошо научен тому, что просветляет рассудок, направляет волю и пробуждает совесть, а как все эти силы... не могут быть разъединяемы, ибо они составляют одну и ту же душу, то точно так же не должны быть разделяемы и эти три украшения души: образование, добродетель и благочестие» [12, гл. 8].

Идеи, сформулированные Я. А. Коменским относительно философии и практики образования в эпоху Нового времени, стали близки отечественной философско-педагогической мысли дореволюционного периода, поскольку, как отметил П. Д. Юркевич, в них выразилось особое «душерасположение» к христианским ценностям, благодаря чему они были не только освоены в России, но и получили дальнейшую разработку [16, с. 556].

Стремление российских философов осознать и обосновать основы духовного развития человека и общества в целом совпали с периодом становления отечественной педагогики как самостоятельной науки. Этот процесс наиболее активно начал происходить с середины XIX в. Христианское учение о человеке было положено в её методологический фундамент. В работе «Историческое значение христианства» историк педагогики Л. Н. Модзалевский обращал внимание на данную позицию: «Воспитание человека по духу Евангелия ... стоит во главе всевозможных воспитательных теорий...» [17, с. 27].

Следует иметь в виду справедливое утверждение С. М. Марчуковой о том, что «явные и латентные проявления идеи пансофийности в педагогической мысли XVII–XX вв. находились в непосредственной зависимости от философского и общенаучного восприятия целостности, внимания к философскому фундаменту педагогической теории и практики...» [18, с. 29].

Русская философско-педагогическая мысль XIX в. развивалась на религиозной

почве и получила своё специфическое обоснование в русле канонов Православия. На основе учёта этой особенности была осмыслена религиозная идея эсхатологической перспективы, раскрыт процесс духовного становления человека первоначально в философских трудах славянофилов, обозначенный ими как путь духовного роста, возвышения человека. Впоследствии Е. Н. Трубецкой в работе «Смысл жизни» (1918) метафорически ассоциирует это вертикальное восхождение с символом креста, где вертикальная линия обозначает движение человека вверх, а горизонтальная – земной путь [19].

Подобное осмысление сущности духовного развития человека определило введение в философию и педагогику России понятия «воспитание». Приставка «вос-» («воз-») указывает на движение вверх, а в целом – питание души для возвышенного подъёма к Идеалу. В отличие от западноевропейской педагогики, где основополагающим выступает понятие «образование», в отечественное философско-педагогической мысли дореволюционного периода чаще употребляется понятие «воспитание».

Славянофилы, осмысливая сущность связи духовности и нравственности, обосновали идею «соборности» людей на основе единой веры. Позднее космисты углубили понимание этого феномена и трактовали соборность как «собранность, целостность души». Данный подход неоднократно подчёркивался Я. А. Коменским. Так, в «Лабиринте» он, раскрывая особенности истинных христиан, писал: «... у них всё общее, даже душа. Из этого и возникает их между собой сродство, искренность и священная дружба, так что все они ... почитают прочих братьями» [11, с. 80]. В этом же произведении более образно и метафорично он отмечал: «Как железные стрелки компасов, натёртые магнитом, поворачиваются в одну и ту же сторону света, так и их сердца, проникнутые духом любви, обращались в одну и ту же сторону: в счастье – к радости, в несчастьях – к печали» [Там же, с. 80].

Пансофийная идея соборности получит более широкое толкование в концепции «всеединства» В. С. Соловьёва [20]. В его трактовке «всеединство» включает целостность, соединенность человека и окружающего мира. Учёный, осмысливая проблему целостности с философских позиций, указывал на единство духовного, природного и

социального в человеке и обращал на важность этого концепта в процессе обучения и воспитания личности.

Отечественная педагогика прошла долгий путь своего становления, и лишь к середине 50-х гг. XIX в. из разрозненных мыслей, концепций, высказываний, положений сложилась целостная система педагогической теории, что и позволило ей приобрести самостоятельный статус. Необходимо подчеркнуть, что её развитие осуществлялось на религиозной основе, в тесном единстве с философией и опорой на имеющиеся достижения западноевропейской педагогики, выдающимся представителем которой был Я. А. Коменский. Идея целостности, как и у чешского педагога, выводилась из понимания духовной сущности человека, согласно которой он являет подобие Бога, сотворён по образу, несущему в себе многоликость, многозначность, многомерность, но являющего вместе с тем в своём многообразии гармонию и целостность. Так, П. Г. Редкин доказывал важность целостного, совершенного развития человека, ссылаясь на то, что человек отражает образ Божий в трех силах души: в чувстве, уме и воле и должен стремиться к совершенствованию в себе этих качеств: «Прекрасное, истинное, доброе – вот высшие цели всей нашей жизни» [21, с. 2].

Именно с 1850–60-х гг. отечественная педагогика начнёт развиваться как антропологическая наука, где системообразующей стала идея целостности человека. Одним из зачинателей этого направления в России можно назвать Н. И. Пирогова. Он считал, что целостность духовно задана индивиду, поэтому воспитание, ориентированное на формирование «частичного» человека, на развитие внешних, функционально необходимых качеств, не соответствует духовной природе человека, где заложена его цельность<sup>1</sup>.

В русле христианского учения педагогическая антропология всесторонне была обоснована в работах основоположника русской педагогики К. Д. Ушинского. В наиболее полном объёме его идеи нашли отражение в его фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», а также в книгах для начального обучения «Детский мир», «Родное слово» и др. Главная мысль названных работ К. Д. Ушинского состоит в том, что человек

целостен, и чтобы его воспитывать и обучать, необходимо познать его «во всех отношениях», а для этого надо создать научно обоснованные, базирующиеся на совокупности антропологических наук, соответствующие глубокому замыслу Божию, практические рекомендации [22]. В дидактических принципах он фактически отражает положения «Великой дидактики» Я. А. Коменского, дополняя их достижениями современной ему физиологии и психологии и вводя в контекст концепции народности

В антропологической педагогике получает детальную проработку проблема целостности влияния на личность разных направлений воспитания. Особенно остро поднимался вопрос о единстве интеллектуального и духовно-нравственного воспитания. Создавая дидактику в контексте христианской антропологии, К. Д. Ушинский, а впоследствии, П. Ф. Каптерев (целостный подход обнаруживается во введенном им понятии «педагогический процесс», который он использовал вместо понятия «учебно-воспитательный процесс») [23] и целый ряд других учёных стремились выявить духовно-развивающий потенциал содержания изучаемых наук, когда образование ума станет фактором духовного образования человека.

С точки зрения русских педагогов, развитие ума и духовно-нравственное воспитание в общеобразовательном процессе должны составлять единое целое и взаимопитать, взаимоподдерживать друг друга.

В целом ряде публикаций учёными подчёркивалась мысль о том, что интеллектуальное воспитание без идущего рядом нравственного развития человека опасно. При этом, как и Я. А. Коменский, они делали акцент на значимости в данном процессе чувств, благодаря которым знания и нравственные истины становятся личным достоянием. Характерна в этом случае точка зрения известного психиатра И. А. Сикорского. Он высказал убеждение, что одностороннее интеллектуальное развитие может сообщить личности «мефистофельскую тонкость, жестокость, холодность, шаблонность...» [24, с. 7]. Изучая механизм присвоения знаний, он использует термин В. Г. Белинского «осердеченный ум», называет его объединённой силой ума и сердца, позволяющей понимать истины, а также то, что «происходит вне его, ... что совершается в нём самом – в его ин-

<sup>1</sup> История педагогики и образования: учебник / А. Н. Джуринский, А. И. Пискунов, В. И. Блинов [и др.]. – 4-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 452 с.

теллектуальном и нравственном развитии» [24, с. 9–10].

Развитие «внутренних чувств души», эмоциональное воспитание, по мнению М. И. Демкова – автора первых крупных учебников по педагогике для учительских институтов, учительских семинарий и педагогических классов женских гимназий конца XIX – начала XX в., является основой духовно-нравственного совершенствования человека. Учёный писал, что процесс эмоционального воспитания – один из самых тонких и сложных, и требует учёта индивидуальных особенностей детей. Человек с развитой эмоционально-чувственной сферой становится открытым к постижению истины, переживаниям других людей. Поэтому так важно в процессе обучения и воспитания обращать внимание на данный аспект порождения духовности<sup>1</sup>.

Л. Н. Толстым в педагогике любви был также выявлен важнейший механизм освоения духовных ценностей личностью, который состоит во внутреннем, сопровождающемся положительными эмоциями и переживаниями переоткрытии высших истин, что обеспечивает прорастание их во все ткани душевной организации человека и развития духовности в нём<sup>2</sup>.

В отечественной педагогике второй половины XIX в. в контексте религиозного понимания чувств как важной составляющей целостного развития человека и в связи с психолого-педагогическими изысканиями, указывающими на особое значение чувств, эмоций в воспитательно-образовательном процессе, начинает целенаправленно подниматься проблема эстетического развития личности.

В. П. Острогорский в «Письмах об эстетическом воспитании» акцентирует внимание на пробуждающих духовную жизнь способностях прекрасного, его возможностях вызвать состояние смыслового напряжения, когда активизируется «ум, проникающий в смысл жизни, и чувства любви к человеку, и воображение, и фантазия, и самая воля, в смысле желаний, порывов, стремлений – так что все духовное существо наше посредством такого

наслаждения становится как бы просветлённое, выше, лучше» [25, с. 21].

В «Дидактических очерках» П. Ф. Каптеревым были обозначены возможности эстетического в эмоционально-образной форме передавать смыслы, заложенные в произведениях искусства, создавать ситуации переживания, рефлексии и, в конечном итоге, содействовать целостному развитию личности [26].

Эту линию поддерживал в начале уже XX в. М. М. Рубинштейн, предлагая рассматривать вопросы эстетического воспитания личности в более широком культурологическом плане и, отмечая, что общение с прекрасным развивает особое мирозерцание и жизнепонимание, констатировал: «... надо открывать человеку глаза на это великое, неисчерпаемое царство красоты, во многом независимое от прозы жизни; но царство особой духовной жизни: оно освящает и освещает многое и может внести много смысла и оправдания в жизнь, потому что оно, повторяем, несёт свою ценность в себе» [27, с. 14].

Представление о целостности человека было раскрыто также в учении П. Ф. Лесгафта о нормальном типе, где он акцентировал внимание на гармонии умственного и физического развития человека. Вместе с тем, для воспитания человека необходимо, чтобы «дух главенствовал» над всем, к чему влечёт его организм. Не случайно П. Ф. Лесгафт физические занятия назвал физической культурой, определяя на будущее, что именно воля укрепляет нравственный стержень физически натренированного сильного человека [28].

Высказанная мысль о единстве физического и духовно-нравственного личности поддерживалась и другими учёными. Они связывали её с проблемой воспитания характера. М. И. Демков поднял вопрос о единстве воспитания нравственных убеждений и воли. Он ввёл понятие «нравственный характер», который, по его мнению, включал совокупность всех душевных особенностей, присущих человеку: интеллектуальных, эмоциональных и волевых. Воля в этом случае вписана в контекст этических ценностей<sup>3</sup>.

Мысли Я. А. Коменского о троичности единства чувств, знаний и воли (совести) на-

<sup>1</sup> Демков М. И. Краткая история педагогики. Для учит. ин-тов и семинарий, пед. кл. жен. гимназий и ин-тов, пед. курсов при гор. уч-щах и для нар. учителей. – М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1910. – 196 с.

<sup>2</sup> История педагогики и образования: учебник / А. Н. Джуринский, А. И. Пискунов, В. И. Блинов [и др.]. – 4-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 452 с.

<sup>3</sup> Демков М. И. Краткая история педагогики для учит. ин-тов и семинарий, пед. кл. жен. гимназий и ин-тов, пед. курсов при гор. уч-щах и для нар. учителей. – М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1910. – 196 с.

шли разностороннюю интерпретацию в отечественной педагогике.

Осмысление идеи целостности личности в христианской антропологии нашло выражение в обосновании условий целостности развития личности в процессе обучения. Содержание образования рассматривалось педагогами как важная предпосылка для становления целостности ученика. Среди негативных моментов, ведущих к разрыву целостного процесса становления личности, называлась перегруженность учебного плана школы разными, но не связанными между собой дисциплинами.

Отечественные учёные, характеризуют учебный план российской школы, к числу отрицательных причин, мешающих целостному восприятию мира, называли обилие плохо связанных между собой предметов, сухость и безжизненность их преподавания, обращение только к памяти вне связи с чувствами ученика. А. Н. Острогорский, указывая на данную особенность, считал, что это не позволяет составить целостное представление о мире [25].

Подобную позицию отстаивал известный педагог-методист Н. И. Кареев. По его мнению, «идеалом общего образования должно быть образование по возможности многостороннее, охватывающее и мир природы, и мир человека, и внутреннюю жизнь личности, и явления общественной жизни» [29, с. 43–44].

Перегруженность учебного плана, несвязанная многопредметность, как ещё предостерегал Я. А. Коменский, не позволяет «накопить внутреннее богатство», поскольку не обеспечивает возможность к «уединению для размышлений» к «общению единомышленников» [11, с. 73].

Разорванному, эклектичному образованию в школе В. В. Розанов в работе «Сумерки просвещения» противопоставил образование, основанное на синтезе всего, что содействует полноценному и всестороннему воспитанию человека. Он обосновал три важнейших принципа, которые необходимо реализовать в процессе образования: индивидуальности (учёт особенностей личности); целостности (чтобы одни впечатления в ходе обучения не прерывались другими, так как перегруженность информацией обесмысливает учение); единство типа (против интерференции, поглощения одних знаний другими). Он писал о том, что может быть такая ситуация, когда «... сведения есть, когда знаний много,

а однако нет из них ни одного дорогого, не осталось и тени веры во что-нибудь, – кто теперь не узнает его в себе, не скажет: “это – я, это – моя пустота”?» [30, с. 92].

Целостному воспитанию личности также будет содействовать, по мнению отечественных учёных (П. Д. Юркевич [16], А. Н. Острогорский [25], П. Ф. Каптерев [26], К. П. Победоносцев [31] и др.), гармоничное сочетание светских и религиозных дисциплин, обеспечивающих единство знания и веры. Они считали, что только вера позволяет перевести знания во внутренний мир человека, обеспечить уровень их личностного усвоения.

В этой связи в 70–80-е гг. XIX в. в русской педагогике обсуждается проблема преподавания религии, её специфики как учебного предмета и места в учебном плане. К. П. Победоносцев, неоднократно выступая в печати, отмечал, что изучение религии позволяет составить целостное представление о мире, собирает людей, делает их единым целым: «В том и состоит великое значение религии для воспитания характера, что она оживляет в нас сознание Бога и присутствия Божия, даёт единство всей нашей жизни» [31, с. 5]. Им уделялось особое внимание вопросу методики преподавания религии в школе. Как и Коменский, который задачу школы видел в обучении внутренней вере, он писал о том, что «учить Закону Божию должно бы значить – учить живой вере» [Там же, с. 16].

К. Д. Ушинский [22], А. Н. Острогорский [25], П. Ф. Каптерев [26], К. П. Победоносцев [31] и др. настаивали на том, чтобы школа стремилась к реализации цели общего образования – воспитания человека в целом, а не только его обучения. В этой связи равное право должно иметь изучение Закона Божия, явлений природы, гуманитарных наук, изучение которых создаёт особые возможности для самопознания как значимого условия вертикального восхождения к Богу, приобретения нравственных качеств и благочестия. В частности, А. Н. Острогорский [25] подчёркивал, что они дают возможность не только философски осмысливать мир, но и понимать самого себя. При этом учащийся в этом случае не должен быть пассивен, но услышав призыв Бога, должен проявлять собственную активность. В этом случае идеи российских учёных созвучны мыслям Я. А. Коменского, который в сформулированной им троичности познания указывал на значение совести в качестве разговора-диа-

лога человека в ходе осмысления знаний и их присвоения.

В соответствии с данными положениями, подобные утверждения высказывали отечественные педагоги. Они говорили о важности внутреннего диалога личности относительно знаний, а гуманитарные науки в этом случае способны выступать своеобразным «триггером» к диалогу.

Чешский педагог считал, что одним из важных условий в процессе обучения «... для рассмотрения вещей следует заблаговременно открывать человеку внешние чувства» [12, гл. 7], так как развитие способности сенсорно-чувственно воспринимать мир (этому посвящена его книга «Мир чувственно воспринимаемых вещей в картинках» («Видимый мир»)) не только содействует более глубокому его познанию, но и целостному развитию (знание (ум), чувство, воля) человека, единству внешних и внутренних чувств.

Основополагающий принцип наглядности в дидактике Я. А. Коменского, позволяющий посредством целостного восприятия предмета создавать объёмное представление о нём, получил дальнейшее обоснование уже с психологических позиций в работах отечественных учёных. Так, В. П. Вахтеров предложил в качестве наглядности использовать предметный метод обучения, суть которого заключается в комплексной опоре в ходе обучения на все органы чувств [32]. По его мнению, целостность предмета воздействия, таким образом, порождает целостность восприятия мира и целостность развития личности как духовного существа, а достигается это, как полагал Я. А. Коменский, «... рассудком, волей, радостью чувства» [12, гл. 24].

Я. А. Коменский детально раскрыл вопросы нравственного воспитания, его содержания и средств достижения. К сожалению, в современной педагогике эта часть наследия учёного представлена слабее, чем его дидактические выводы. Злободневно звучит утверждение чешского педагога: «Пренебрежение воспитанием есть гибель для людей, семей, государств всего мира» [33, с. 106]. Вместе с тем, в «Великой дидактике» он убедительно раскрывает, выражаясь современным языком, технологию правильно организованного обучения и воспитания, не разделяя их и указывая на их гуманистическую направленность. Школа, по его мнению, должна стать «мастерской гуманности», «кузницей человечности», облагораживать человека,

его отношения с окружающими людьми, помогать преодолевать разобщённость между ними, выводить их из «лабиринта тьмы к лабиринту света» (один из самых крупных философов русского зарубежья – С. Л. Франк, напишет книгу в XX в. с близким по смыслу названием и содержанием «Свет во тьме»).

Гуманистическая ориентация (в плане средств воспитания) сопрягается у Я. А. Коменского с культурологической идеей становления личности: созданием второй, окультуренной природы человека. В своих работах он нередко употребляет понятие «культура», когда говорит о необходимости привести человека к свету и культуре, о важности школ как «мастерских культуры». Во времена Я. А. Коменского феномен культуры отождествлялся с гуманностью и образованностью, фундаментальное его осмысление ещё предстояло и произошло лишь к началу XIX в., когда были обоснованы рациональная, этическая и эстетическая функция культуры, раскрыта её методология. Показательно, что нередко наблюдалась секуляризация культуры от религиозных основ, провозглашалась её самодостаточность и зависимость только от позиций субъекта её творящего.

Отечественная концепция культуры стала создаваться значительно позже европейской, и происходило это в ситуации диалога «Запад – Россия». Его особенность состояла в том, что он осуществлялся и в русле разной религиозной идеологии: Православия и Западного христианства. Однако, как считают исследователи этой проблемы, несмотря на специфику трактовки многих вопросов, объединяющим началом выступала их общая приверженность христианству. Отличие отечественного философского осмысления идеи культуры (особенно у славянофилов) заключалось в том, что оно было и антропоцентрично (как в европейской философии), и Богоцентрично [34]. В работах учёных констатировалось, что только несекуляризованная культура может являться источником целостного развития человека.

В итоге, в отечественной дореволюционной концепции культуры была раскрыта как единая целостная система ценностей, выявлена их иерархия и онтологическая сущность; показан переход ценностей в нормы поведения; обозначена логика порождения ценностного мира в человеке: от Бога – к себе – к человеческому сообществу. В произведениях русских философов важным ста-

ло создание концепции соборности, которая была обобщена до всеобщего единства в концепции всеединства (В. С. Соловьев) на основе сближения людей, любви к Богу [20]. Как видим, идеи Я. А. Коменского сущностно близки данным концепциям.

Этот аспект воспитания человека был в дальнейшем исследован учёными русского зарубежья, покинувшими Россию после революции 1917 года. Среди известных философов и деятелей культуры были: Н. А. Бердяев, Б. П. Вышеславцев, И. А. Ильин, Л. П. Карсавин, Н. О. Лосский, Г. П. Федотов, Г. В. Флоровский, С. Л. Франк и др. Они внесли значительный вклад в развитие теории воспитания человека на основах христианства. Проблема взаимосвязи культуры и религии была ключевой в их исследованиях и получила глубочайшее и оригинальное обоснование. Её разработка осуществлялась в контексте тех базовых идей, той методологической платформы, которые были представлены ещё в дореволюционный период в отечественной философии и педагогике.

В философско-педагогической мысли русского зарубежья была создана методология концепции воспитания на основе установления тесной связи аксиологии с религией. Главной задачей в решении вопроса воспитания, с их точки зрения, является религиозное понимание проблемы целостности структуры личности, согласно которой она включает трихотомию: дух – душа – тело, или: духовное ядро и эмпирическую периферию. В соответствии с религиозной догматикой данная целостность была нарушена, в силу этого тема «восстановления» целостности должна быть центральной для теории воспитания.

Детально данная проблема была раскрыта В. В. Зеньковским в работе «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», где он подчеркнул, что её весомость важна не только для воспитания в религиозном, но и в светском смысле. Он был убеждён, что духовные силы особенно ярко «пробуждаются» благодаря развитости душевной сферы личности и ею опосредуются. От качества периферийной части зависит «сила и глубина» духовной силы человека, так как душа сущностно нужна духу. В. В. Зеньковский формулировал сложную диалектику, которая имеется между духовной (ядро личности) и душевно-телесной (периферия личности) организацией человека, свидетель-

ствовал о «вертикальном» восстановлении целостности человека [35].

Учёные русского зарубежья считали, что без личной ответственности, без побуждения самой личности духовная сторона человека остаётся затемнённой, невысветленной. Отсюда – идея «переоткрытия» в себе духовности и сотворения уже заданной, но нереализованной духовной культуры. «Человек находит начало духовности в самом себе», – писал И. А. Ильин [36, с. 18]. Механизм становления духовной культуры подробно раскрыт им в работе «Аксиомы религиозного опыта». Указанную проблему он изложил в русле теории накопления религиозного опыта. Подобная постановка вопроса, по мнению В. В. Зеньковского, создаст возможность рассматривать воспитание эмпирической части личности в качестве «инструментального», но первоначально необходимого средства по отношению к духовному ядру личности и её целостному становлению [35].

В изложенной концепции становления человека культуры особое внимание в этой связи уделялось вопросам нравственного воспитания. В разработке проблемы в трудах эмигрировавших российских учёных, по сравнению с её постановкой в дореволюционное время, будет углублён аксиологический аспект (С. Н. Булгаков, Г. В. Флоровский, Б. П. Вышеславцев, Н. О. Лосский, И. А. Ильин и др.). Особая заслуга принадлежит С. И. Гессену, который сформулировал различия в целях общего образования и целях нравственного развития. Если цель первого заключается в персонализации мира, в субъективировании объективного духа для продолжения в новых поколениях, то цель нравственности, включая в себя цели образования, предполагает через достижение целостности преобразование, усиление себя, своей «творческой», культивирование своей духовной сущности. Достижение этой цели можно охарактеризовать как полный процесс становления духовной культуры личности.

Исследуя проблему соотношения природного, социального и культурного факторов в целостном становлении личности, акцентируя внимание на роли духовной культуры в этом процессе, учёные обосновали значение феномена культуры не только как личностного, социального, но и педагогического явления. В их трудах воспитание и образование (в узком смысле понятия) рассматриваются и как составляющие культуры, и как предмет

её рассмотрения. В силу чего принципы природосообразности и культуросообразности приобретают статус основополагающих методологических принципов в педагогике.

**Заключение.** Сравнительно-сопоставительный анализ творчества Я. А. Коменского и философско-педагогических трудов отечественных учёных показывает наличие определённой синергии, что объясняется близкой методологией в русле христианской антропологии, где понятие целостности (пансофии) выступает в качестве базовой идеи для понимания и построения процесса воспитания. Диалог разных эпох и педагогических теорий разных стран был продуктивен для порождения новых смыслов становления человека в прошлом и интеграции эвристических знаний в современную науку.

Исследуя проблему соотношения природного, социального и культурно факторов в целостном становлении личности, акцентируя внимание на роли духовной культуры в этом процессе, учёные обосновали

значение феномена культуры не только как личностного, социального, но и педагогического явления. Использование ими совокупности разнообразных источников понимания сущности человека и его воспитания (религиозных, философских, психолого-педагогических, культурологических, общетеоретических и др.) дало возможность создать концепцию воспитания человека культуры как субъекта своей внутренней и внешней культуры.

Установленная преемственная связь теоретических трудов Я. А. Коменского и отечественной философско-педагогической мысли свидетельствует о мировом и вневременном их значении [37]. Диалог разных эпох и педагогических теорий может быть продуктивен для порождения новых смыслов для настоящего и будущего. Вместе с тем, изучение генезиса воспитания человека содействует пониманию уровня нерешённости проблемы в современной педагогике и перспектив исследования в дальнейшем.

#### Список литературы

1. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство, 2000. 704 с.
2. Бахтин М. М. К методологии литературоведения // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2004. № 1. С. 218–226.
3. Библер В. С. Цивилизация и культура: философские размышления в канун XXI века // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. 1998. № 2. С. 9–49.
4. Богуславский М. В. Современная образовательная политика в контексте актуализации историко-педагогического знания // Наука. Управление. Образование. РФ. 2022. № 2. С. 8–12. DOI: 10.56464/2713-0487\_2022\_2\_8.
5. Каган М. С. Проблемы методологии гуманитарного познания. Избранные труды. М.: Юрайт, 2019. 321 с.
6. Корнетов Г. Б. Образование человека в пространстве общества и культуры: история, теория, практика. М.: Академия социального управления, 2022. 457 с.
7. Аршинов В. И., Буданов В. Г. Становление методологии сложностно-семиотического мышления в диалоге с квантовой механикой // Вопросы философии. 2022. № 8. С. 77–85. DOI: 10.21146/0042-8744-2022-8-77-85.
8. Князева Е. Н. Социально-гуманитарное знание и естествознание: размывающиеся границы // Философия науки и техники. 2020. Т. 25. № 2. С. 9–12. DOI: 10.21146/2413-9084-2020-25-2-9-12.
9. Курдюмов С. П. Аналогии второго начала термодинамики в открытых нелинейных средах // Мир человека: неопределённость как вызов. М.: Ленанд, 2019. С. 63–69.
10. Пригожин И. Р., И. Стенгерс Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / пер. с англ. Ю. А. Данилова; общ. ред., послесловие В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. 6-е изд. М.: URSS, 2008. 294 с.
11. Коменский Я. А. Лабиринт света и Рай сердца. М.: МИК, 2000. 311 с.
12. Коменский Я. А. Великая дидактика: избранные главы. URL: [http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/Komensky\\_Yan\\_Amos\\_Velikaya\\_didakt\\_izbr.htm](http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm) (дата обращения: 15.08.2022). Текст: электронный.
13. Наумов Н. Д. П. П. Блонский: философ и педагог // Известия Уральского государственного университета. 2003. № 27. С. 97–107.
14. Марчукова С. М. Идея пансофийности и герменевтика в методологическом дизайне философско-образовательного проекта Я. А. Коменского // Эвристический потенциал философско-образовательного проекта Я. А. Коменского: Традиции и современность: монография. СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2022. С. 100–150.
15. Марчукова С. М., Мельников Г. П. Наследие Яна Амоса Коменского: взгляд из XXI века // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 4. С. 53–65.

16. Юркевич П. Д. Философские произведения. М.: Правда, 1990. 669 с.
17. Модзалевский Л. Н. Историческое значение Христианства (Отрывок из истории воспитания и обучения). СПб.: Изд-во Н. Г. Мартынова, 1892. 61 с.
18. Марчукова С. М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Я. А. Коменского: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 2014. 43 с.
19. Трубецкой Е. Н. Смысл жизни. М.: Республика, 1994. 431 с.
20. Зорина Л. Н. Идея всеединства в философской эстетике Вл. Соловьёва. Текст: электронный // Соловьёвские исследования. 2006. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideya-vseedinstva-v-filosofskoy-estetike-vl-solovieva> (дата обращения: 15.08.2022).
21. Редкин П. Г. О воспитании. СПб.: Тип. л/т В. В. Комарова, 1914. 104 с.
22. Днепров Э. Д. Ушинский и современность. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 232 с.
23. Перминова Л. М. Современный характер дидактических взглядов П. Ф. Каптерева. Текст: электронный // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyu-harakter-didakticheskikh-vzglyadov-p-f-kaptereva> (дата обращения: 09.08.2022).
24. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания. Киев: Тип. И. Н. Кушнарера и К<sup>о</sup>, 1905. 28 с.
25. Острогорский В. П. Письма об эстетическом воспитании. 3-е изд. М.: Сытин, 1908. 79 с.
26. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки: Теория образования. Изд. 2-е, перераб. и расшир. Петроград: Земля, 1915. 434 с. URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev\\_didakticheskie-ocherki\\_1915](http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev_didakticheskie-ocherki_1915) (дата обращения: 09.08.2022). Текст: электронный.
27. Рубинштейн М. М. Эстетическое воспитание детей. 2-е изд. М.: Сивцев Вражек, 1917. 153 с.
28. Гаспарян А. Г. П. Ф. Лесгафт о физическом воспитании детей и подростков. Текст: электронный // Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. № 30-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/p-f-lesgaft-o-fizicheskom-vospitanii-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 09.08.2022).
29. Кареев Н. И. Мысли об основах нравственности. 2-е изд. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1896. 165 с.
30. Розанов В. В. Сумерки просвещения: сборник статей по вопросам образования. СПб.: Изд. П. Перцова, Тип. М. Меркушева, 1899. 240 с.
31. Победоносцев К. П. Воспитание характера в школе. СПб.: Синодальная тип., 1900. 98 с.
32. Вахтеров В. П. Предметный метод обучения. М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1907. 135 с.
33. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
34. Рогова А. В. Соборность и коллективность как смыслообразующие идеи отечественной философско-педагогической мысли // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т.14, № 4. С. 85–92.
35. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете Христианской антропологии / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1996. 272 с.
36. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. Исследование: в 2-х т. М.: Русская книга, 2002. Т. 1. 605 с.
37. Рогова А. В. Интерпретация идей Я. А. Коменского в теории и практике русского зарубежья // Интерпретация идей Я. А. Коменского в историко-педагогических исследованиях: методология, методика, основные принципы реализации: монография / ред. С. М. Марчукова. СПб.: Петершуле, 2021. С. 144–154.

#### **Сведения об авторе**

*Рогова Антонина Викторовна*, доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский союз учёных (199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская набережная, 5); [av-rogoва1950@mail.ru](mailto:av-rogoва1950@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7437-2937>.

#### **Для цитирования**

Рогова А. В. Становление теории и методологии воспитания человека в трудах Я. А. Коменского и в отечественной философско-педагогической мысли XIX – первой половины XX вв. // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 124–136. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-124-136.

**Статья поступила в редакцию 15.09.2022;  
одобрена после рецензирования 28.10.2022; принята к публикации 30.10.2022.**

## References

1. Lotman, Yu. M. *Semiosphere*. St. Petersburg: Iskusstvo, 2000. (In Rus.)
2. Bakhtin, M. M. To the methodology of literary criticism. *Man: image and essence. Humanitarian aspects*, no. 1, pp. 218–226, 2004. (In Rus.)
3. Bibler, V. S. Civilization and culture: philosophical reflections on the eve of the XXI century. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities*, no. 2., pp. 9–49, 1998. (In Rus.)
4. Boguslavsky, M. V. Modern educational policy in the context of the actualization of historical and pedagogical knowledge. *Science. Control. Education. RF*, no. 2, pp. 8–12, 2022. (In Rus.)
5. Kagan, M. S. *Problems of the methodology of humanitarian knowledge. Selected works*. M: Yurait Publishing House, 2019. (In Rus.)
6. Kornetov, G. B. *Human education in the space of society and culture: history, theory, practice*. Moscow: Academy of Social Management, 2022. (In Rus.)
7. Arshinov, V. I., Budanov, V. G. Formation of the methodology of complexity-semiotic thinking in dialogue with quantum mechanics. *Questions of Philosophy*, no. 8, pp. 77–85, 2022. (In Rus.)
8. Knyazeva, E. N. Social and humanitarian knowledge and natural science: blurring boundaries. *Philosophy of science and technology*, no. 2, pp. 9–12, 2020. (In Rus.)
9. Kurdyumov, S. P. “Analogues of the second law of thermodynamics in open nonlinear media,” in *Human World: Uncertainty as a Challenge*. M: Lenand, 2019. (In Rus.)
10. Prigogine, I. R., I. Stengers *Order out of chaos: A new dialogue between man and nature*. Translation from English by Yu. A. Danilov; general edition and afterword by V. I. Arshinov, Yu. L. Klimontovich, Yu. V. Sachkov. 6th edition. M: URSS, 2008. (In Rus.)
11. Komensky, Ya. A. *The labyrinth of light and the paradise of the heart*. Moscow: MIC, 2000. (In Rus.)
12. Komensky, Ya. A. *Great didactics: selected chapters*. Web. 15.08.2022. [http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/Komensky\\_Yan\\_Amos\\_Velikaya\\_didakt\\_izbr.htm](http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm). (In Rus.)
13. Naumov, N. D. P. P. *Blonsky: philosopher and teacher*. *Bulletin of the Ural State University*, no. 27, pp. 97–107, 2003. (In Rus.)
14. Marchukova, S. M. The idea of pansophy and hermeneutics in the methodological design of the philosophical and educational project of Ya. A. Komensky. *Heuristic potential of the philosophical and educational project of Ya. A. Komensky*. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2022. (In Rus.)
15. Marchukova, S. M., Melnikov G. P. The legacy of Yan Amos Komensky: a view from the XXI century. *Psychological and pedagogical search*, no. 4, pp. 53–65, 2017. (In Rus.)
16. Yurkevich, P. D. *Philosophical works*. M: Pravda, 1990. (In Rus.)
17. Modzalevsky, L. N. *The historical significance of Christianity (Excerpt from the history of education and training)*. St. Petersburg: Publishing house of N. G. Martynov, 1892. (In Rus.)
18. Marchukova, S. M. The development of the idea of pansophy in the pedagogical works of Ya. A. Komensky. *Dr. sci. diss.* SPb., 2014. (In Rus.)
19. Trubetskoy, E. N. *The meaning of life* M: Ed. Republic, 1994. (In Rus.)
20. Zorina, L. N. The idea of unity in the philosophical aesthetics of Vi. Solovyov. *Solovyov Research*, no. 1, 2006. Web. 15.08.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/ideya-vseedinstva-v-filosofskoy-estetike-vi-solovieva>. (In Rus.)
21. Redkin, P. G. *About education*. St. Petersburg: Type. I/t V. V. Komarova, 1914. (In Rus.)
22. Dneprov, E. D. *Ushinsky and the present / State Un-ty – Higher School of Economics*. Moscow: HSE Publishing House, 2007. (In Rus.)
23. Perminova, L. M. The modern nature of P. F. Kapterev’s didactic views. *Domestic and foreign pedagogy*, no. 6, 2014. Web. 15.08.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-harakter-didakticheskikh-vzglyadov-p-f-kaptereva>. (In Rus.)
24. Sikorsky, I. A. *Psychological foundations of education*. Kiev: I. N. Kushnareva and Co., 1905. (In Rus.)
25. Ostrogorsky, V. P. *Letters on aesthetic education*. M: Sytin, 1908. (In Rus.)
26. Kapterev, P. F. *Didactic essays: Theory of education*. Ed. 2nd, revised and ext. Pg.: Zemlya, 1915. VI, 434 p. Web. 15.08.2022. [http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev\\_didakticheskie-ocherki\\_1915/](http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev_didakticheskie-ocherki_1915/)(In Rus.)
27. Rubinstein, M. M. *Aesthetic education of children*. M: Sivtsev Vrazhek, 1917. (In Rus.)
28. Gasparyan, A. G. P. F. *Lesgaft on the physical education of children and adolescents. Education and upbringing: methods and practice*, no. 30-1, 2016. Web. 15.08.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/p-f-lesgaft-o-fizicheskom-vospitanii-detey-i-podrostkov>. (In Rus.)
29. Kareev, N. I. *Thoughts on the foundations of morality*. St. Petersburg: Type. M. M. Stasyulevich, 1896. (In Rus.)
30. Rozanov, V. V. *Twilight of Enlightenment. Collection of articles on education*. St. Petersburg: P.Pertsov’s publishing house, M.Merkushev’s Type, 1899. (In Rus.)
31. Pobedonostsev, K. P. *Character education at school*. St. Petersburg: Synodal type., 1900. (In Rus.)

32. Vakhterov, V. P. Subject method of teaching. M: Type. t-va I. D. Sytin, 1907. (In Rus.)
33. Komensky, Ya. A. Pampedia / Komensky Ya. A., Locke D., Rousseau Zh.-Zh., Pestalozzi I. G. Pedagogical heritage / comp. V. M. Klarin, A. N. Dzhurinsky. Moscow: Pedagogika, 1989. (In Rus.)
34. Rogova, A. V. Conciliarity and collectivity as meaning-forming ideas of the Russian philosophical and pedagogical thought. Scientific notes of the Transbaikal State University, no. 4, pp. 85–92, 2019. (In Rus.)
35. Zenkovsky, V. V. Problems of education in the light of Christian anthropology. M: School-Press, 1996. (In Rus.)
36. Ilyin, I. A. Axioms of religious experience. Research: in 2 volumes, vol. 1. Moscow: Russian Book, 2002. (In Rus.)
37. Rogova, A. V. Interpretation of Ya. A. Komensky ideas in theory and practice of the Russian abroad. Interpretation of the ideas of Ya. A. Komensky in historical and pedagogical research: methodology, methodology, basic principles of implementation: monograph / ed. S. M. Marchukova. St. Petersburg: Petershule, 2021: 144–154. (In Rus.)

***Information about author***

*Rogova Antonina V.*, Doctor of Pedagogy, Professor; St. Petersburg Union of Scientists (5 Universitetskaya embankment, St. Petersburg, 199034, Russia); av-rogoval950@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7437-2937>.

***For citation***

Rogova A. V. The Formation of the Theory and Methodology of Human Education in the Works of Ya. A. Komensky and in the Russian Philosophical and Pedagogical Ideas of the 19th – first half of the 20th centuries // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 124-136. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-124-136.

***Received: September 15 2022;  
approved after reviewing October 28 2022; accepted for publication October 30 2022.***

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объемом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

<i>Жанр</i>	<i>Минимальный объём</i>
Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

### В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

### СТРУКТУРА СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

**Отрасль науки. Название рубрики журнала.**

**Код:** УДК.

**Имя, отчество, фамилия автора** приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора (по 1 предложению). Orcid автора.

**Город, страна** – на русском и английском языках.

**Место работы** (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

**Почтовый адрес** – на русском и английском языках.

**Источники финансирования статьи** (при их наличии) – на русском и английском языках.

**Название статьи** – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

**Аннотация:** 200–250 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи: актуальность, методы, выводы исследования. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

**Ключевые слова или словосочетания** (5–7 терминов/понятий) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

**Основной текст статьи**, содержащий следующие блоки: введение, методология и методы исследования, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение – выводы. **Название блоков выделяется полужирным шрифтом.**

Статья должна иметь внутритекстовые ссылки на цитируемые источники. Ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы, например [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой, например [1; 3; 4].

**Список литературы** указывается по мере цитирования и должен включать не менее 15 источников. Иностраных – не менее 5.

Учебные пособия, публицистика, архивы, справочные, словарные и законодательные материалы являются источниками, не входят в список литературы и выносятся в текст статьи в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация – постраничная.

Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р 7.0.5-2008. Для каждого источника обязательно указываются издательство, общее количество страниц.

Необходимо повторить русскоязычный список литературы также на английском языке, оформить References согласно следующим требованиям:

- Автор/ы (транслитерация в формате BSI, BGN);
- Название работы/источника (перевод на английский язык);
- Выходные данные: город, издательство, год, том, диапазон страниц (транслитерация).
- Указание на язык источника (In Rus.)

**Самоцитирование** допускается в объёме не более 20 % от общего количества источников в списке литературы.

**Объём цитирования** в статье должен составлять не более 30 % от общего объёма статьи.

## ТЕХНИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТАТЬИ

**Рабочие языки:** русский и английский.

**Общие требования:** формат – А4, ориентация – книжная.

**Параметры страницы:** верхнее и нижнее поля – 2 см; левое и правое – 2,5 см. Шрифт – Arial, кегль – 14, интервал – 1,5 строки. Отступ первой строки – 1,25 см. Текст – без переносов, выравнивание – по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи следует представить их в редакцию.

При наличии в статье других языков необходимо дублировать статью в формате PDF.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и Ф.И.О. автора(-ов).

**Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.**

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: О (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

**Таблицы** оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

**Рисунки** оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо, например *рис. 1*. Представляются в формате jpg (разрешение – не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170 × 240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все **подрисуночные подписи на русском и английском языках** прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

**Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.**

**Авторы несут полную ответственность за ссылочный аппарат, подбор и изложение фактов, представленных в статье.**

**Почтовые расходы по пересылке авторского экземпляра журнала составляют 200 р.**



**Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отсылается по электронной почте: [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru).**

**Адрес редакции:**

672007, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

**Ответственный секретарь:**

Седина Елена Витальевна.

Тел. 8 (3022) 35-24-79, e-mail: [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru)

## SUBMISSION GUIDELINES

The Editorial Board accepts manuscripts which **haven't been previously published**. Manuscripts prepared should not exceed 40,000 characters with spaces.

<i>Genre</i>	<i>Minimum length</i>
Research article (theoretical or empirical articles that contain the main results obtained by the author)	0.5 printer's sheet (20,000 characters)
Scientific reports and papers	0.3 printer's sheet (12,000 characters)
Reviews	0.2 printer's sheet (8,000 characters)

### SUBMISSION PACKAGE

**Authors should enclose the following documents in the package:**

1. Electronic copy of the article. The name of the file should contain the author's surname and the title of the article.
2. Electronic version of publishing agreement.
3. Information about the author.

### THE STRUCTURE OF THE PAPER SUBMITTED TO THE EDITORIAL BOARD

**Branch of science (journal section).**

**Code:** UDK, ORCID

**Author's name, patronymic (middle name), surname** (in Russian and English). The number of co-authors should not exceed 5 persons. If there is more than one author, the name of the main author should be given first. There should be information on the author's contribution in Russian and English (one sentence long).

**City, country** (in Russian and English).

**Affiliation** (permanent place of work or place of a research project) in Russian and English.

**Mail address** (in Russian and English).

**Sources of financing** (if there are any) in Russian and English.

**Title of the paper** in **Russian** (lowercase letters only) and **English** (in title capitalization the first and last words and all nouns, pronouns, adjectives, verbs, adverbs, verbs, and subordinate conjunctions (if, as, that, etc. – when fewer than 5 letters are capitalized).

**Abstract** (200 to 250 words) in Russian and English. The abstract should reflect the main outcomes of research and should include background, aims, methods, results, and conclusion but should not contain any references.

**Keywords or word combinations** (5–7) are separated by a comma (in Russian and English).

**The body text** of the paper should include the parts: Introduction, Methods, Results, Discussion, Conclusion. **The names of the parts should be in bold type.**

The paper should include in-text references to the works cited. References are given in square brackets, indicating the source number and the page number, e. g. [1, p. 25]. Several sources are separated by a semicolon [1; 3; 4].

The reference list is indicated as cited and should include at least 15 sources including no less than 5 foreign sources.

Textbooks, social and political essays, archives, reference, dictionary and legislative materials are mentioned after "References" in the section "**Sources**", they are continuously numbered or are given in the text of the paper as footnotes (in the bottom of the page). A footnote marker is the Arab figure, per page numbering.

The list of references is made out according to state standard specification (GOST) P. 7.0.5 – 2008. For each source the publishing house, total of pages are surely specified.

References in Russian should be translated into English and meet the following requirements:

- Author (s) (transliteration in BSI, BGN formats);
- Title of the work/source (English translation);
- Imprint: city, publishing house, year of publishing, volume/issue, pages (transliteration);
- Source language (in Rus.).

**Selfcitations** should not exceed 20 %.

**Citations** should not exceed 30 %.

## ARTICLE FORMAT REQUIREMENTS

**Languages of publications:** Russian and English

**General requirements:** Margins of the A4-size page (book orientation) should be: top and bottom – 2 cm, left and right – 2.5 cm. The main text should be Arial 14 pt with 1.5 spacing. First line indent – 1.25. The text should not include automatic hyphenation; it should be centered on the width.

If using additional fonts, consult the editor.

If using additional languages in a manuscript, a PDF copy should be submitted.

The last page of the manuscript should contain the note “The article is published for the first time”, the date and the author’s (authors’) names.

### **Words, figures, formulas, measurements**

Units of measurement are repulsed from characters and numbers to which they relate.

A clear distinction should be made about o (letter) and 0 (zero), 1 (one) and I (Roman unit or the letter “l”), a hyphen (-) and a dash (–).

Don’t use letter “e” instead of “ë”.

All **tables** must be created in Word, be titled and marked with Arabic numbers (e.g. Table 1). Within the body of the text, references to tables should be abbreviated (e.g. tab. 1). The content of the table should not duplicate the text. The words in the tables should be written in full with correct hyphenation. The table cell should not include a dot at the end of the sentence.

**Black-and-white drawings** (graphs, diagrams – Excel format, charts, maps, photos) should have Arabic numbers, the word “figure” should be always abbreviated (e.g. fig. 1). Illustrations are submitted in jpg format (with a minimum 300 dpi resolution or higher) as separate files, indicating their number, author’s name/authors’ names and the title of the article. Image size 170×240 mm. When reducing, all details of the image should be distinguished. **All captions in Russian and English** should be attached as a separate list to the article.

Figures must not exceed 1/4 length of the text.

**Papers that do not meet the above mentioned requirements will not be accepted.**

**The authors are fully responsible for the accuracy of quotations and references.**

**The complete package should be sent to** [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru)



Address of the Editorial Board:

129 Babushkina st., Chita, 672007, Russia  
Transbaikal State University, The Editorial Board (Room 126)

Executive Secretaries:

Elena V. Sedina  
e-mail: [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru)  
Tel. +7(3022) 35-24-79