

DOI: 10.21209/2658-7114  
DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4

ISSN 2658-7114  
ISSN 2542-0070 (Online)

**2020. Том 15, № 4**

**2020. Vol. 15, No. 4**

# 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, каб. № 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

Offic 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 пять раз в год

**Scientific Journal**  
Founded in 1957  
Published five 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:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики  
и образования (педагогические науки),  
13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания  
(по областям и уровням образования)  
(педагогические науки),  
13.00.08 – Теория и методика профессионального  
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, ВИНТИ РАН,  
Университетская библиотека онлайн,  
КиберЛенинка

Журнал представляет собой сборник оригинальных и  
обзорных научных статей по педагогике и смежной психо-  
логии. В центре интереса исследователей вопросы теоре-  
тической и практической педагогики, прикладные исследо-  
вания по педагогике, вопросы педагогической психологии.

Материалы журнала будут интересны широкой науч-  
ной общественности, преподавателям вузов, аспирантам,  
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:

13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy  
and education (pedagogical sciences),  
13.00.02 – Theory and methods of training  
and education (in areas and levels of education)  
(pedagogical sciences),  
13.00.08 – 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, VINITI RAS,  
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

**Игумнова Е. А.**, доктор педагогических наук, доцент  
(Чита, Россия);

**Ермаков Д. С.**, доктор педагогических наук, доцент  
(Москва, Россия)

#### Члены редколлегии

**Атаманчук П. С.**, доктор педагогических наук, профессор,  
академик АН ВО Украины (Каменец-Подольский,  
Украина);

**Виноградова Н. И.**, доктор психологических наук,  
профессор (Чита, Россия);

**Гогоберидзе А. Г.**, доктор педагогических наук, профессор  
(Санкт-Петербург, Россия);

**Дагбаева Н. Ж.**, доктор педагогических наук, профессор  
(Улан-Удэ, Россия);

**Дагбаева С. Б.**, доктор психологических наук, доцент  
(Чита, Россия);

**Десненко С. И.**, доктор педагогических наук, профессор  
(Чита, Россия);

**Зволейко Е. В.**, доктор педагогических наук, доцент  
(Чита, Россия);

**Клименко Т. К.**, доктор педагогических наук, профессор  
(Чита, Россия);

**Косогова А. С.**, доктор педагогических наук, профессор  
(Иркутск, Россия);

**Панов В. И.**, доктор психологических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

**Рогова А. В.**, доктор педагогических наук, профессор  
(Чита, Россия);

**Сараева Н. М.**, доктор психологических наук, профессор  
(Чита, Россия);

**Ульзитуева А. И.**, доктор педагогических наук, доцент  
(Чита, Россия)

**Черепанова Л. В.**, доктор педагогических наук, профессор  
(Чита, Россия);

**Эрдынеева К. Г.**, доктор педагогических наук, профессор  
(Чита, Россия)

#### Главный редактор

**Ерофеева И. В.**, доктор филологических наук, доцент

#### Ответственный секретарь

**Седина Е. В.**, кандидат культурологии

Редактор А. А. Рызжкова,  
редактор перевода С. Е. Каплина,  
вёрстка Г. А. Зенковой.

Подписано в печать 29.10.2020.

Дата выхода в свет 30.10.2020.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага ксерографическая.

Гарнитура "Arial". Способ печати оперативный.

Усл. печ. л. 18,1. Уч.-изд. л. 15,0.

Заказ № 20173. 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, 2020

### Editorial Board

#### Main Handling Editor

**Igumnova E. A.**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor  
(Chita, Russia);

**Ermakov D. S.**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor  
(Moscow, Russia)

#### Editorial board members

**Atamanchuk P. S.**, Doctor of Pedagogy, Professor  
Corresponding-Member of NA of HES (Kamenets-Podolsky,  
Ukraine);

**Vinogradova N. I.**, Doctor of Psychology, Professor  
(Chita, Russia);

**Gogoberidze A. G.**, Doctor of Pedagogy, Professor  
(Saint-Petersburg, Russia);

**Dagbaeva N. Zh.**, Doctor of Pedagogy, Professor  
(Ulan-Ude, Russia);

**Dagbayeva S. B.**, Doctor of Psychology, Associate  
Professor (Chita, Russia);

**Desnenko S. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor  
(Chita, Russia);

**Zvoleyko E. V.**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor  
(Chita, Russia);

**Klimentko T. K.**, Doctor of Pedagogy, Professor  
(Chita, Russia);

**Kosogova A. S.**, Doctor of Pedagogy, Professor  
(Irkutsk, Russia);

**Panov V. I.**, Doctor of Psychology, Professor,  
Corresponding-member of RAE (Moscow, Russia);

**Rogova A. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor  
(Chita, Russia);

**Saraeva N. M.**, Doctor of Psychology, Professor  
(Chita, Russia);

**Ulzutyueva A. I.**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor  
(Chita, Russia)

**Cherepanova L. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor  
(Chita, Russia);

**Erdynееva K. G.**, Doctor of Pedagogy, Professor  
(Chita, Russia)

#### Editor-in-chief

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

#### Executive Secretary

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

Corrector A. A. Ryzhkova,  
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,  
Make-up G. A. Zenkova.  
Signed to print 29.10.2020.  
Date of publication 30.10.2020.  
Format 60 × 84 1/8. Xerographic paper. Headset "Arial".  
Operative printing.  
Conv. quires 18,1. Ed.-print quires 15,0. Order № 20173.  
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, 2020

# СОДЕРЖАНИЕ

## ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

<i>Дзятковская Е. Н.</i> Методологические подходы к преемственному формированию экологической культуры как платформы культуры устойчивого развития .....	6
<i>Марфенин Н. Н., Попова Л. В.</i> Системный базис в образовании для устойчивого развития .....	16
<i>Захлебный А. Н., Ермаков Д. С.</i> Цели устойчивого развития и экологическое образование (к 50-летию Научного совета по экологическому образованию Российской академии образования) .....	26
<i>Глисон Р., Кириллов П. Н., Корякина Н. И., Ермаков А. С., Ермаков Д. С.</i> Общешкольный подход в образовании для устойчивого развития: теория и практика .....	36

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Байбородова Л. В., Данданова С. В., Миронова А. Н.</i> Подготовка студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий в педагогической деятельности .....	44
<i>Зволейко Е. В.</i> Актуальные проблемы и дискуссионные аспекты в практике подготовки логопедов .....	56
<i>Мустафина Ю. В.</i> Система учительского роста муниципального уровня: совершенствование навыков педагогического проектирования .....	65

## ПЕДАГОГИКА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

<i>Меттини Э.</i> Воспитательная система А. С. Макаренко .....	71
<i>Манченко И. П.</i> Профессиональные ценности современных экономистов как психолого-педагогическая проблема .....	84
<i>Копылова Л. В., Анудариева Д. Ц.</i> Организация экологического воспитания подрастающего поколения в процессе реализации социального проекта по обращению с твёрдыми коммунальными отходами .....	91

## НАЦИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Мукамбетова А. С.</i> Национальные приоритеты в системе образования Республики Кыргызстан: тенденции внедрения «Манасоведения» и инновации .....	101
<i>Левданская Ю. Ю.</i> Элитопедагогические идеи представителей отечественного либерального элитаризма в осмыслении революционных событий в России 1905–1907 гг. ....	110
<i>Милованов К. Ю.</i> Теория и практика политизации школьного воспитания в советской педагогической мысли довоенного периода .....	120
<i>Левченко О. Ю.</i> Малокомплектные образовательные организации в сельской местности: история и современность .....	129

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Калашникова С. А., Писаренко А. В.</i> Психолого-педагогические условия и показатели эффективности развития пространственной компетентности у тотально незрячих взрослых в процессе реабилитационного обучения .....	136
<i>Скорова Л. В., Качимская А. Ю.</i> Готовность педагогов к обеспечению психологической безопасности в условиях дистанционного обучения .....	145

# CONTENTS

## EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

<b>Dzyatkovskaya E. N.</b> Methodological Approaches to the Continuity of an Environmental Culture Forming as a Platform of Sustainable Development Culture .....	6
<b>Marfenin N. N., Popova L. V.</b> , Systemic basis in education for sustainable development .....	16
<b>Zakhlebny A. N., Ermakov D. S.</b> Sustainable Development Goals and Environmental Education (to the 50th Anniversary of the Scientific Council on Environmental Education of the Russian Academy of Education) .....	26
<b>Gleason R., Kirillov P. N., Koryakina N. I., Ermakov A. S., Ermakov D. S.</b> Whole-Institution Approach in Education for Sustainable Development: Theory and Practice .....	36

## THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Baiborodova L. V., Dandanova S. V., Mironova A. N.</b> Preparing Students to use Subject-Oriented Technologies in Teaching Activities .....	44
<b>Zvoleyko E. V.</b> Actual Problems and Debatable Aspects in the Practice of Training Speech Therapists .....	56
<b>Mustafina Y. V.</b> Municipal Level Teacher Growth System: Improving Pedagogical Design Skills .....	65

## PEDAGOGY OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

<b>Mettini E.</b> Educational System of A. S. Makarenko .....	71
<b>Manchenko I. P.</b> The Professional Values of Modern Economists as a Psychological and Pedagogical Problem .....	84
<b>Kopylova L. V., Anudarieva D. Ts.</b> Organization of Environmental Education of the Younger Generation in the Process of Implementing a Social Project on Solid Municipal Waste Management .....	91

## NATIONAL PEDAGOGY

<b>Mukambetova A. S.</b> National Priorities in the Education System of the Republic of Kyrgyzstan: Trends in the Introduction of Manas Studies and Innovation .....	101
<b>Levdanskaya Yu. Yu.</b> Elite-pedagogical Ideas of the Russian Liberal Elitism Representatives in Understanding Revolutionary Events in Russia 1905–1907 years .....	110
<b>Milovanov K. Yu.</b> Theory and Practice of School Upbringing Politicization in Soviet Pedagogical Thought of the Pre-war Period .....	120
<b>Levchenko O. Yu.</b> Ungraded Educational Organizations in Rural Areas: History and Modernity .....	129

## PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<b>Kalashnikova S. A., Pisarenko A. V.</b> Psychological and Pedagogical Conditions and Efficiency Indicator of Spatial Competence Development of the Totally Blind Adults During the Rehabilitation Training .....	136
<b>Skorova L. V., Kachimskaya A. Yu.</b> Readiness of Teachers to Ensure Psychological Safety in the Context of Distance Learning .....	145

# ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

## EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT



УДК 37.013.43

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-6-15

**Елена Николаевна Дзятковская,**  
доктор биологических наук, профессор,  
Институт стратегии развития образования  
Российской академии образования  
(105062, Россия, г. Москва, ул. Жуковского, 16),  
e-mail: dziatkov@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-8187-1160>

### Методологические подходы к преемственному формированию экологической культуры как платформы культуры устойчивого развития<sup>1</sup>

В статье описаны изменения, происходящие в культуре и образовании XXI в. в связи с поиском цивилизацией путей устойчивого развития. Рассматривается роль экологической культуры в качестве платформы формирования в обществе культуры устойчивого развития. Актуализирована проблема разработки методологических подходов к обеспечению преемственности формирования в общем образовании основ культуры устойчивого развития на основе экологической культуры. Сделан вывод о новой миссии экологического образования, как образования для устойчивого развития, формирующего предпосылки развития основ культуры устойчивого развития. Дана сравнительная характеристика экологической культуры в её классическом понимании, как результата естественно-научного экологического образования школьников, и экологической культуры для устойчивого развития, как интеграции культурологических результатов всего общего образования. Раскрывается сущность культурологического, культуротворческого, ценностно-мировоззренческого, интегративного, семиотико-герменевтического и институционального подходов к обеспечению преемственности формирования экологической культуры и культуры устойчивого развития. Проанализирована степень разработанности этих подходов и педагогические средства их реализации в общеобразовательном процессе. Сделан вывод, что применение выявленных методологических подходов требует переосмысления теории конструирования содержания экологического образования, его источников, критериев и показателей его результатов, прежде всего, личностных.

**Ключевые слова:** культура устойчивого развития, образование, преемственность, методология

**Введение.** В XXI столетии в условиях нарастания глобальных проблем и снижения качества окружающей среды единственной силой, способной затормозить развитие

экологического кризиса и обеспечить конструктивные шаги для выживания цивилизации, выступает культура. Культура – системообразующий фактор общественного

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00007-20-01 «Разработка педагогической модели преемственного формирования экологической культуры обучающихся в общем образовании по уровням обучения на основе Концепции экологического образования».



развития, социальный ресурс адаптации человека, способный, с одной стороны, в значительной мере компенсировать ограниченность биологических и психологических ресурсов его приспособления к новым условиям жизни, а с другой стороны, кардинально изменить организацию жизнедеятельности, характер потребления и производства, вывести цивилизацию на качественно иной уровень взаимодействия с биосферой [22].

На рубеже тысячелетий в культуре наблюдаются изменения, которые позволяют надеяться на становление в долгосрочной перспективе ноосферы и сохранение человечества на Земле. В материальной и духовной жизни общества усиливаются процессы, связанные с осознанием непреложности, универсальности и тотальности действия экологического императива, гуманистических идей гармонизации общества и природы, нравственных норм и моделей устойчивого развития. На смену экономико-центрированного развития приходит стратегия, в центре которой находится человек, ведущий биосферосовместимый уклад жизни на принципах экологического детерминизма и экологической этики. 193 страны мира приняли и реализуют Повестку дня в области устойчивого развития на период до 2030 года, сформулировавшую 17 целей устойчивого развития, направленных на действенные шаги по преодолению на Земле нищеты, голода, неграмотности, социального неравенства, несправедливого распределения, войн, негативных последствий истощения природных ресурсов и изменения климата; на сохранение культурного и природного разнообразия, создание природоподобных технологий, «зелёной» экономики, устойчивых городов, обеспечение людям достойной работы и качественного образования.

Происходящие в культуре изменения носят системный характер, охватывая все сферы и ее ядро, формируя предпосылки изменения мировоззрения, психологии и образа жизни человека в новом тысячелетии. Ведущим фактором осуществления наметившихся в культуре аксиологических, антропологических и онтологических сдвигов выступает образование [12]. Перед подготовкой школьного учителя XXI в. встаёт ключевой вопрос о путях формирования у молодых поколений жизненно важных для них основ культуры устойчивого развития, а

перед педагогикой – проблема определения оснований её преемственности с современной культурой обучающихся [14].

По итогам Декады ООН по ОУР (2005–2014) мировым сообществом был сделан вывод, что платформой образования для устойчивого развития, «гальванизирующей» становление в обществе культуры устойчивого развития, выступает образование в области окружающей среды и формируемая им экологическая культура. Определяющую роль в общекультурной подготовке молодого поколения играет общее образование.

*Целью* данного исследования является определение методологических подходов к формированию основ культуры устойчивого развития преемственно с экологической культурой обучающихся в общем образовании.

**Методологическим основанием** исследования служили работы в области философии экологии и экологического образования – Э. В. Гирусова, И. К. Лисеева, Н. Н. Моисеева, Н. М. Мамедова; культурологической теории содержания образования – В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, И. М. Осмоловской; культурологических подходов к образованию – Т. Б. Алексеевой, Е. В. Бондаревской, И. Е. Видт, С. Н. Глазачева, В. А. Сластенина; работы в области методологии образования В. И. Журавлева, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. М. Новикова.

**Результаты исследования.** Экологическая культура – базовый элемент культуры каждого общества, начиная с первобытной стадии его развития. Взаимодействие людей с окружающей их средой всегда играло важнейшую роль в определении обществом способов его адаптации и организации жизнедеятельности в окружающей среде [2].

Поскольку именно экологическая культура рассматривается сегодня мировым сообществом в качестве одного из ведущих факторов происходящих в обществе изменений, возникает проблема преемственности её формирования с культурой устойчивого развития [5]. Преемственность культуры – это передача и усвоение материальных и духовных ценностей от поколения к поколению, от формации к формации, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы [9].

Анализируя современную литературу о содержании и объёме понятия «экологиче-

ская культура» как педагогической категории, учителю важно понимать, что речь идёт о двух группах определений.

С одной стороны, экологическая культура длительное время рассматривалась как культура связей и отношений человека с окружающей его природой. В этом значении экологическая культура представляет собой один из видов культуры обучающегося, который необходим для его социализации, наряду с такими видами культуры, как физическая, эстетическая, информационная и др. За их формирование «отвечают» разные учебные предметы (физкультура, изобразительное искусство, информатика и др.). Формирование экологической культуры связывается с естественно-научными учебными предметами – Окружающий мир (в части природоведения), Естествознание, Биология, География, являющимися источником знания о законах функционирования природных сообществ, их взаимодействии с окружающей средой, путях рационального использования природных ресурсов.

Однако с конца XX столетия, с расширением области применения экосистемного подхода и экологического мышления, развитием учения универсального (глобального) универсализма и пониманием тесной переплетённости экологических, социальных и экономических процессов в окружающем мире, предмет экологического образования стал расширяться в сторону социальной экологии и экологии человека. Постепенно складывалось представление об экологической культуре не как об одном из видов культуры человека, а как о векторе *всей его культуры*, отражающем роль человека в связях и отношениях в социоприродных экологических системах. Расширение предмета изучения экологического образования было вызвано развитием концепции *устойчивого развития, становлением современной научной картины мира и новыми задачами образования по формированию у обучающихся экологической культуры для устойчивого развития.*

Экологическая культура стала рассматриваться в широком смысле, как результат всего общего образования, как набор способов адаптации и организации жизнедеятельности человека в социоприродных системах в окружающей их социоприродной среде [11]. Широкое поле экологической культуры объединяют её теоретико-методологические

основания: экологическое мышление, экосистемный подход, глобальный регулятив развития общества – экологический императив, а также научный базис – разветвленное междисциплинарное экологическое знание.

В научно-педагогической литературе можно встретить две группы определений экологической культуры, отражающих особенности их содержания и объёма. Их отличия касаются не только разного отношения к родовому понятию «культура», но и особенностей их ценностно-мировоззренческих оснований.

Классическое понятие экологической культуры сложилось в условиях очевидности нарастания в XX столетии проблем с состоянием природной среды. Но, провозглашая ценность сохранения природы, оно не могло не отразить взгляды общества на пути решения этих проблем. Ключевые понятия этой культуры – «любовь к природе», «охрана природы и рациональное использование природных ресурсов» – отражают позицию рачительного хозяина, сохраняющего природу в целях обеспечения своих разнообразных потребностей, но вовсе не в силу её самоценности. До сегодняшнего дня в учебниках сохраняется вопрос: «Зачем человеку нужна природа?», на который малыши охотно отвечают: «Собирать грибы и ягоды», а кто постарше – «Для того, чтобы дышать, пить чистую воду». До настоящего времени в учебниках сохраняются тексты, фиксирующие отчуждение и противопоставление природы и человека, призывающие сохранять природу, чтобы она не начала «мстить». При описании отношений человека и природы доминируют значения их борьбы, противостояния, непримиримости [8]. На вопрос «От кого надо охранять природу?» прямой ответ не даётся, однако контекст воспитания направлен на пробуждение у детей чувства личной вины за состояние природы. При этом содержание экологического образования сохраняется обеднённым с точки зрения онтологических оснований сбережения природы в силу отсутствия учений о географическом (экологическом) детерминизме, экологическом и нравственных императивах, глобальном эволюционизме, т. е. инструментов объяснения глубинных причин периодически возникающих противоречий социума и природы. Возникает двусмысленность провозглашаемых целей по сохранению природы и средств их достижения.



Если в начале прошлого столетия термин «охрана природы» означал неиспользование территорий дикой природы, сохранение естественных экосистем нетронутыми [10], то последующая трансформация понятия стала отражать взгляды общества на сохранение природы как частный случай использования природных ресурсов, по поводу чего Ф. Р. Штильмарк сделал тонкое замечание: «Как можно одновременно охранять яблоко и откусывать от него?» [19, с. 32].

В условиях разворачивающихся глобальных проблем и стремления цивилизации к устойчивому развитию происходит трансформация ценностных оснований экологической культуры. На смену суждений «Не рубите дерево, оно ещё может пригодиться» (или: «Не рубите дерево, это вредно для здоровья человека») пришли новые этические установки: «Не рубите дерево — оно имеет право на жизнь». Становится актуальным исконное значение охраны природы — сокровенности её прав на жизнь; защиты дикой природы навечно, независимо от использования её человеком в настоящем и будущем.

Представляется, что экологической культуре, опирающейся на ценностно-мировоззренческие основания устойчивого развития, предстоит выполнить в XXI в. важнейшую миссию. Если ранее культура как «творение человеческих рук» всегда противопоставлялась природе, то культура XXI в. должна выступить как новый способ соединения человека с природой, примирения с ней на основе глубокого её познания и сознательного управления своим развитием в противовес стихийности отношений человека с природой в многовековой истории общества. Такая культура, которая опирается на научно обоснованные закономерности взаимодействия общества и природы, ценность их гармонизации, картину миру в его единстве, учитывает сложные социальные, культурные, экономические, политические, финансовые и иные взаимосвязи глобального мира, будет выступать совокупным образовательным продуктом модернизации образования всех его уровней, станет вектором и смыслом всех его изменений, как предсказывал академик Г. А. Ягодин [20]. Возникает проблема преемственности формирования ростков новой культуры с развитием экологической культуры. Теоретический анализ этой проблемы позволил

выделить и обсуждать следующие методологические подходы к её решению в общем образовании: культурологический, культуротворческий, ценностно-мировоззренческий, интегративный, семиотико-герменевтический и институциональный.

**Культурологический и культуротворческий подходы.** Развитие культуры личности происходит только в процессе включения её в социокультурное пространство, в социокультурную деятельность, имеющую культурно-образовательную ценность. Переход к устойчивому развитию — это процесс культурного развития личности и общества в целом, который имеет две тесно переплетённые стороны. Первая, культурологическая — вхождение личности в мир культуры, приобщение к ней, инкультурация по линии социализации (овладения и присвоения общественного опыта) и по линии индивидуализации (приобретения собственного культурного опыта). Вторая — культуротворческая, формирование нового культурного пространства в интересах устойчивого развития общества преемственно с культурным наследием человечества [3; 4].

*Культурологический* подход в образовании рассматривается как метапринцип функционирования и развития современной системы образования: он позволяет объединить общекультурные составляющие содержания всего образования, выполняя интегративную, аксиологическую, семиотико-герменевтическую функции, выступая методологией единства аксиологического, онтологического, диалогического и деятельностного в культуре человека. Культурологический подход выступает средством реализации принципа культуросообразности, сформулированного ещё А. Дистервегом и получившего развитие в трудах Е. В. Бондаревской, В. В. Краевского, Н. И. Алексеева, В. В. Зайцева, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и многих других. Важным средством культурного развития является культурологическое образование, его объект — культура как специфическая человеческая форма бытия, помогающая в понимании и объяснении человека, глубинных основ личности, устремлений и деятельности [3; 16].

Но человек как субъект культуры является не только хранителем, посредником и потребителем культуры, но и её «живым агентом», творцом-созидателем. *Культуротворческий* подход рассматривает культур-

ное пространство как пространство культуротворческой деятельности общества и личности, как субъекта новой культуры, имеющего право на собственный взгляд на решение проблем. Культуротворческий подход в педагогике вносит футурологическую линию в образование, исходит из представлений о расширенном воспроизводстве социокультурного опыта в образовании [1; 21].

Стержнем преемственности формирования новой культуры выступает ядро любой культуры, содержащее её базисные элементы и обладающее мощным адаптационным и творческим потенциалом. В ядро культуры входит язык, архетипы, традиции, духовные ценности, миропонимание, верования. Приобщение к ядру культуры – способ самоидентификации субъекта в культуре, способ самоопределения в ней: через ядро культуры, язык, общечеловеческие ценности, культурные традиции индивидуальное входит в сферу культуры.

**Ценностно-мировоззренческий подход** выступает центральным компонентом формируемой культуры устойчивого развития (работы С. В. Алексеева, В. Е. Борейко, С. Н. Глазачева, Е. Н. Дзятковской, А. Н. Захлебного и др.). Аксиологическое «Я» интегрирует когнитивные образования личности, сопряжённые с эмоционально-волевыми проявлениями и качествами, формирует внутренние ориентиры деятельности в окружающей среде, побуждающие к этой деятельности [18].

В образовательном пространстве общества, ищущем пути перехода от общества потребления к обществу устойчивого развития, важно переосмыслить и перепроектировать отношения человека к миру, исходя из универсальности, глобальности и неотвратимости экологического императива, проявляющегося во всех видах жизнедеятельности человека, всех сферах его профессиональной деятельности.

С одной стороны, ценностно-мировоззренческий подход предполагает преемственность ценностного ядра культуры через язык, традиции, культурные коды поведения, менталитет народа, что обеспечивает сохранение и трансляцию ценностной матрицы культуры в поколениях, формирование этнической самобытности личности. С другой стороны, этот подход направлен на переоценку норм поведения, ценностно-смысловой переворот в сознании чело-

века, формирование новой ценностно-мировоззренческой системы координат, в которой «права человека ограничены правами природы».

Среди ключевых ценностей культуры устойчивого развития – ценность жизни во всех её проявлениях и во всех окружающих средах независимо от её полезности для человека; равных прав всех людей на качество окружающей природной среды; меры изменения окружающей среды и принципа предосторожности – ориентации на наиболее экологически неблагоприятные последствия деятельности при принятии решения о её осуществлении; сохранения качества жизни человека; сбережения культурного и природного разнообразия на Земле; гармонизации общества и природы на основе биосферосовместимой деятельности человека в окружающей среде; знания Табу природы; глобальной гражданской ответственности: «общая среда – общая судьба – общая ответственность».

В образовательной практике средством реализации этого подхода является культурологическая теория содержания образования В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина.

**Интегративный подход** (от лат. *integer* – «целый»). Под интеграцией мы понимаем процесс и результат создания единого (неразрывного) целого путём объединения ранее разобщённых одно- и разнородных компонентов. Интегративный подход отражает важное свойство формируемой культуры устойчивого развития – единения, взаимодействия, целостности; культурного синтеза науки, искусства, морали; формирования культурных универсалий, целостного мышления; единства человека с мирозданием; понимания мира в единстве его природных, социальных и экономических явлений; диалога культур; сотрудничества и глобальной гражданской ответственности каждого за участие в выполнении обществом своей биосферной функции [6].

В истоках интегративного подхода в обучении лежат идеи Я. А. Коменского, труды К. Д. Ушинского, в области науки – работы Б. М. Кедрова. В развитие и внедрение интегративного подхода в образовательную практику внесли вклад работы Н. А. Менчинской, М. С. Пак, В. Н. Панферова, М. Н. Скаткина, В. А. Якунина и др.

Интегрирующая роль преемственного формирования экологической культуры как

платформы культуры устойчивого развития реализуется через:

- соединение экосистемного и эволюционного подходов к изучению реальности, лежащее в основе учения универсального (глобального) эволюционизма, как способа понимания целостности глобального мира и формирования современной научной картины мира;

- глобалистику, глобальную экологию, концепцию устойчивого развития, цели устойчивого развития; лежащую в основе целей устойчивого развития (ЦУР) категорию экологического императива, как регламентирующего фактора во всех видах деятельности человека;

- общенаучное экологическое мышление; диалог научного, мифологического, художественного, религиозного мышления; познавательные, социально-эмоциональные и поведенческие компоненты содержания образования;

- реализацию субъектного и системно-деятельностного подхода в педагогике; формирование экологической культуры личности как её интегративного свойства – экологической культуры, которая позволяет не только *объяснять* экосистемные взаимосвязи в окружающем мире, но и выполнять *предписывающие* функции по отношению к человеческой деятельности, определять *регулятивы поведения*, опираясь на новое понимание *гуманизма* и ценностно-интегративный компонент функциональной грамотности – глобальную компетенцию (PISA 18);

- реализацию антропологического подхода в педагогике, стремящегося к пониманию целостности человека (в психологическом, психофизиологическом, социологическом, этнографическом, культурологическом и других аспектах); педагогическую антропологию как средство гуманизации педагогического сознания; «очеловечивания» деятельности субъекта педагогического процесса, позволяющего воспринимать личность в целостности и индивидуальности, неповторимости и уникальности;

- новое направление развития общего образования – экологическое образование для устойчивого развития (ЭОУР), как интегрированное, естественно-научно-гуманитарно-технологическое образование, формирующее умения выявлять взаимосвязи природных, социальных, экономических и других процессов в глобальном мире и на-

правленное на преодоление предметного редуционизма и фрагментарности картин мира, формируемых на разных учебных предметах;

- включенность образования в эпоху Нового Просвещения, ориентирующую на преодоление монологичности классического Просвещения, формирующую ценность разнообразия культурных миров и целостный взгляд на мир, объединяющий различные понимания (в культурном плане) истины через диалог рациональностей и критериев обоснованности, присущих науке, морали, искусству, религиям.

**Семиотико-герменевтический подход** – способ гуманистического миропонимания, обращенный к человеку, его духовному миру и сочетающий диалог с системно-деятельностным подходом. Семиотика – наука о знаковых системах и процессах порождения знака, о лингвистической и нелингвистической коммуникации. Герменевтика – древнейшая наука толкования текстов, возникшая как практическое искусство преодоления трудностей понимания и интерпретации текстов [7; 17].

Семиотико-герменевтический подход особо актуален в мире сложностей, в условиях обновления содержания образования и формирования нового тезауруса на основе ценностно-мировоззренческого переосмысления мира. Он опирается на активную роль языка в миропонимании человека, сочетание рационально-логического и образно-эмоционального, интуитивного; научного и художественного, познания и самопознания. Обращается к метафорам как к средству проникновения во внутренний мир человека и процесса познания (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, Дж. Лакофф и М. Джонсон, Э. Маккормак и др.). Опирается на базовые архетипические культурные концепты. В свою очередь, развитие на основе освоения научных знаний культурных концептов, отражающих идеи устойчивого развития, является ключевым для преемственного обновления ядра культуры.

**Институциональный подход.** Формирование основ новой культуры, выступающей культурным синтезом развития личности, не может быть успешным, если будет реализовываться как отдельный предмет, а все остальные учебные предметы останутся в рамках прежних ценностно-мировоззренческих установок.

Для достижения реальных результатов в формировании у обучающихся основ культуры устойчивого развития необходима «пропитка» эколого-культурными нормами не только образовательного процесса, но и образовательной среды образовательных организаций – внутренней и внешней, т. е. и их социокультурного окружения. Институциональный подход к формированию культуры устойчивого развития является одним из обязательных условий реализации Глобальной программы действий (ГПД) по образованию для устойчивого развития (ОУР), разработанной в продолжение Десятилетия ООН по ОУР<sup>1</sup>. Создание устойчивой образовательной среды (экологических школ, «зелёных» кампусов) дает возможность преподавателям и их ученикам апробировать принципы устойчивого развития в жизни, в своей повседневной практике. Трансформация сферы обучения и профессиональной подготовки учителя предполагает не просто более рациональное и экологически ответственное управление объектами физической инфраструктуры, но и изменение самого духа и механизмов этого управления на институциональном уровне. Международный опыт реализации этого подхода был обобщён в ГОСТ Р ИСО 37101–2018 Группа Т50, в Национальном стандарте Российской Федерации «Устойчивое развитие в сообществах. Система менеджмента. Общие принципы и требования», дата введения 2019–03–01<sup>2</sup>. ГОСТ определил цели общеинституционального подхода, «матрицу зрелости» и критерии выполнения этих целей. Уклад жизни «зелёной» организации становится мини-моделью общества устойчивого развития и аттрактором изменений в окружающем микросоциуме. Он выполняет функции источника личного опыта сотрудничества для достижения целей устойчивого развития (ЦУР) по минимизации ущерба для окружающей среды (ЦУР 6, 7, 13 и др.); социокультурного буфера, снижающего (смягчающего) действия неблагоприятных экономических и социальных факторов (ЦУР 5, 10, 16 и др.); опережающей социализации в

<sup>1</sup> Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. – ЮНЕСКО, 2014. – 40 с.

<sup>2</sup> ГОСТ Р ИСО 37101-2018. Группа Т50, Национальный стандарт Российской Федерации «Устойчивое развитие в сообществах. Система менеджмента. Общие принципы и требования» (дата введения: 1.03.2019).

глобальный мир (ЦУР 8, 9, 11 и др.); культуротворчества – формирования основ культуры в УР, для УР и как УР (ЦУР 4, 5, 16 и др.).

**Обсуждение результатов исследования.** Молодому поколению предстоит жить и профессионально реализовываться в мире, в котором на первый план выходит решение витальных глобальных проблем. Важнейшим инструментом сохранения цивилизации выступает культура устойчивого развития, несущая новые ценности, миропонимание, образцы поведения. Культура – системообразующий фактор общественного развития; совокупность различных способов и результатов адаптации и организации жизнедеятельности людей в определённой среде; социальный ресурс адаптации человека, способный в значительной мере компенсировать ограниченность биологических и психологических ресурсов приспособления к новым условиям жизни; совокупность материальных и духовных ценностей человечества и то, что способствует их сохранению и воспроизводству.

Культура устойчивого развития – культура человечества эпохи ноосферы, обеспечивающая сохранение на планете среды, пригодной для жизни человека при одновременном повышении качества его жизни путем непрерывного общественного прогресса, принципиально новых отношений общества с природой, модернизации материальных и духовных сфер общества для его устойчивого развития. Она характеризуется новой биосферосовместимой моделью социально-экономического развития, удовлетворяющей потребности нынешнего поколения без ущерба для будущих поколений и сопровождающейся изменением мировоззрения, психологии и поведения человека. Процесс формирования такой культуры – длительный, противоречивый, связанный с преодолением психологических установок общества потребления, отказом от стереотипов расточительного потребления.

Многие страны мира рассматривают в качестве платформы формирования культуры устойчивого развития процесс развития экологической культуры, ориентированной на ценности устойчивого развития. Экологическая культура – способ жизнеобеспечения, адаптации и организации жизнедеятельности, основанный на системе социальных отношений, общественных и индивидуальных морально-этических норм,



взглядов, установок и ценностей, касающихся взаимоотношений человека с окружающей природной средой (дикой, изменённой и окультуренной природой). Она входит во все сферы культуры человека и тесно связана с ними. Естественно, возникает вопрос о преемственности экологической культуры и культуры устойчивого развития. Очевидно, что в случае стихийности развития ростков новой культуры молодёжь рискует оказаться не готовой к решению жизненно важных проблем уже в недалёком будущем. Каковы методологические подходы к обеспечению искомой преемственности? Попытки их определения потребовали рефлексии педагогикой своих возможностей и привели к выходу за её рамки в область философии, культурологии, психологии, лингвистики. Были сформулированы культурологический, культуротворческий, ценностно-мировоззренческий, интегративный, семиотико-герменевтический и институциональный мето-

дологический подходы, соответствующие новой миссии экологического образования – как образования для устойчивого развития. Их применение требует переосмысления теории конструирования содержания образования, отбора его источников, определения критериев и показателей его результатов, прежде всего, личностных.

**Заключение.** Представляется необходимым продолжение исследований в этой области, чтобы ответить на вопросы о необходимости и достаточности выделенных методологических подходов, об этапах формирования предпосылок культуры устойчивого развития, о критериях и показателях мониторинга образовательных результатов. Такие исследования будут содействовать выполнению поручения Президента РФ от 5 июля с. г. о совершенствовании экологического образования, отражать ст. 114 (еб) новой Конституции РФ, решать проблему мониторинга достижения ЦУР.

#### Список литературы

1. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании. СПб.: Книжный дом, 2008. 301 с.
2. Бадьина А. А. Преемственность в формировании экологической культуры молодёжи // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 98–103.
3. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д.: Булат, 2000. 351 с.
4. Гайсина Г. И. Культурологический подход в педагогическом исследовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2002. 366 с.
5. Дзятковская Е. Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурный концепт. «Зелёная аксиома». Трансдисциплинарность. М.: Образование и экология, 2015. 328 с.
6. Ермакова Л. А. Интегративный подход к обучению: прошлое и настоящее // Современная педагогика. 2016. № 7. С. 60–69.
7. Закирова А. Ф. Основы педагогической герменевтики. Тюмень: ТГУ, 2011. 324 с.
8. Иванова Е. В. Когнитивная метафора в экологическом образовании для устойчивого развития // Общественные науки. 2017. № 5. С. 237–246.
9. Каган М. С. Философия культуры. СПб.: СПбГУ, 1996. 310 с.
10. Кожевников Г. А. Задачи охраны природы СССР // Охрана природы. 1928. № 1. С. 6–7.
11. Мамедов Н. М. Переход к устойчивому развитию: культурные основания // Вестник Международной академии наук. 2014. № 1. С. 51–56.
12. Мосолова Л. М. О задачах новой школы в контексте культурологии // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 5. С. 38–44.
13. Никонорова Е. В. Культура и устойчивое развитие: основания взаимовлияния и контуры интеграции // Обсерватория культуры. 2016. Т. 13, № 6. С. 644–651.
14. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М.: URSS, 2017. 272 с.
15. Панферов В. Н. Интегративный подход в образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2003. № 6. С. 53–60.
16. Селиверстова Н. А. Культурное воспроизводство: вопросы методологии и методики исследования // Гуманитарные науки: теория и методология. 2012. № 3. С. 59–66.
17. Семиотика культуры: антропологический поворот: монография / В. С. Плохотнюк, В. И. Пржиленский, А. А. Шириняц [и др.]. СПб.: Эйдос, 2011. 362 с.
18. Слостёнин В. А. Педагогическая аксиология. Красноярск: СибГТУ, 2008. 293 с.
19. Штильмарк Ф. Р. Идея абсолютной заповедности. Помни праотцов – заповедного не тронь! Киев: Киевский эколого-культурный центр; М: Центр охраны дикой природы, 2005. 114 с.
20. Ягодин Г. А., Пуртова Е. Е. Устойчивое развитие. Человек и биосфера. М.: Бином, 2013. 109 с.



21. Янутш О. А. Культурологическая теория образования: поле и задачи исследования // *Обсерватория культуры*. 2014. № 4. С. 102–106.

22. Culture in, for and as sustainable development: conclusions from the COST Action IS1007: investigating cultural sustainability / by ed. J. Dessein, K. Soini, G. Fairclough, L. Horlings. Текст: электронный // COST. European Co-operation in Science and Technology. URL: <http://www.culturalsustainability.eu/conclusions.pdf> (дата обращения: 08.06.2020).

**Статья поступила в редакцию 12.06.2020; принята к публикации 20.08.2020**

**Библиографическое описание статьи**

Дзятковская Е. Н. Методологические подходы к преемственному формированию экологической культуры как платформы культуры устойчивого развития // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2020. Т. 15, № 4. С. 6–15. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-6-15.

**Elena N. Dzyatkovskaya,**

*Doctor of Biology, Professor,*

*Institute for Education Development Strategy of the*

*Russian Academy of Education*

*(16 Zhukovsky st., Moscow, 105062, Russia),*

*e-mail: dzyatkov@mail.ru*

*<https://orcid.org/0000-0002-8187-1160>*

**Methodological Approaches to the Continuity of an Environmental Culture  
Forming as a Platform of Sustainable Development Culture<sup>1</sup>**

The article describes the changes taking place in culture and education of the 21st century in connection with the civilization search for ways of sustainable development. The role of environmental culture as a platform for the formation of a sustainable development culture is considered. The problem of developing methodological approaches to ensuring the continuity of the formation in general education of the foundations of a culture of sustainable development based on ecological culture is actualized. The conclusion is made about the new mission of environmental education as education for sustainable development, which forms the prerequisites for the development of the foundations of sustainable development culture. A comparative characteristic of environmental culture in its classical understanding as a result of natural-scientific ecological education of school-children, and ecological culture for sustainable development, as the integration of cultural results of all general education, is given. The essence of culturological, cultural-creative, value-worldview, integrative, semiotic-hermeneutic and institutional approaches to ensuring the continuity of the formation of ecological culture and culture of sustainable development is revealed. The development degree of these approaches and the pedagogical means of their implementation in the general educational process are analyzed. It is concluded that the application of the identified methodological approaches requires a rethinking of the theory of constructing the environmental education content, its sources, criteria and indicators of its results, primarily personal.

**Keywords:** culture of sustainable development, education, continuity, methodology

**References**

1. Alekseeva, T. B. Cultural approach in modern education. Saint Petersburg: Knizhny dom, 2008. (In Rus.)
2. Badina, A. A. Continuity in the formation of the ecological culture of youth. *Pedagogical education in Russia*, no. 3, pp. 98–103, 2014. (In Rus.)
3. Bondarevskaya, E. V. Theory and practice of student-centered education. Rostov-on-Don: Bulat, 2000. (In Rus.)
4. Gaysina, G. I. Cultural approach in pedagogical research. Dr. sci. diss. Moscow, 2002. (In Rus.)
5. Dzyatkovskaya, E. N. Education for sustainable development at school. Cultural concept. "Green Axiom". Transdisciplinarity. Moscow: Education and ecology, 2015. (In Rus.)
6. Zakirova A. F. Fundamentals of pedagogical hermeneutics. Tyumen: TGU, 2011. (In Rus.)

<sup>1</sup> Research is executed with financial support of a state assignment Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education No. 073–00007–20–01 "Development of a pedagogical model of successive formation of the ecological culture of students in general education by levels of study based on Environmental Education Concepts".

7. Ermakova, L. A. An integrative approach to learning: past and present. *Sovremennaya pedagogika*, no. 7, pp. 60–69, 2016. (In Rus.)
8. Ivanova, E. V. Cognitive metaphor in environmental education for sustainable development. *Obshchestvennye nauki*, no. 5, pp. 237–246, 2017 (In Rus.)
9. Kagan, M. S. *Philosophy of culture*. Sankt-Peterburg: SPSU, 1996. (In Rus.)
10. Kozhevnikov, G. A. Tasks of nature conservation in the USSR. *Protection of Nature*, no. 1, pp. 6–7, 1928. (In Rus.)
11. Mamedov, N. M. Transition to sustainable development: cultural foundations. *Bulletin of the International Academy of Sciences*, no. 1, pp. 51–56, 2014 (In Rus.)
12. Mosolova, L. M. On the tasks of the new school in the context of cultural studies. *Universum: Herzen University Bulletin*, no. 5, pp. 38–44, 2011. (In Rus.)
13. Nikonorova, E. V. Culture and sustainable development: bases of mutual influence and contours of integration. *Observatory of culture*, no. 6, pp. 644–651, 2016 (In Rus.)
14. Novikov, A. M., Novikov D. A. *Scientific research methodology*. Moscow, URSS, 2017. (In Rus.)
15. Panferov, V. N. An integrative approach in education. *News of the RSPU named after A. I. Herzen*, no. 6, pp. 53–60, 2003. (In Rus.)
16. *Semiotics of culture: Anthropological turn*. SPb Eydos, 2011. (In Rus.)
17. Seliverstova, N. A. Cultural reproduction: questions of methodology and research methods. *Humanities: theory and methodology*, no. 3, pp. 59–66, 2012 (In Rus.)
18. Shtilmark, F. R. The idea of absolute preservation. Remember the forefathers – do not touch the reserved! Kiev, Kiev, ecological and cultural centre; Moscow, Wildlife protection centre, 2005. (In Rus.)
19. Slastyonin, V. A. *Pedagogical axiology*. Krasnoyarsk: SibGTU, 2008. (In Rus.)
20. Yagodin, G. A., Purtova E. E. *Sustainable development. Man and the biosphere*. Moscow, Binom, 2013. (In Rus.)
21. Yanutsh, O. A. Culturological theory of education: field and tasks of research. *Observatory of culture*, no. 4, pp. 102–106, 2014. (In Rus.)
22. Culture in, for and as sustainable development: Conclusions from the COST Action IS1007: Investigating Cultural Sustainability / by ed. J. Dessein, K. Soini, G. Fairclough, L. Horlings // COST. European Co-operation in Science and Technology. Web: 08.06.20202. URL: <http://www.culturalsustainability.eu/conclusions.pdf>. (In Engl.)

**Received: June 12, 2020; accepted for publication August 20, 2020**

**Reference to the article**

*Dzyatkovskaya E. N. Methodological Approaches to the Continuity of an Environmental Culture Forming as a Platform of Sustainable Development Culture // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 6–15. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-6-15.*

УДК 37.014:502.31

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-16-25

**Николай Николаевич Марфенин<sup>1</sup>,***доктор биологических наук, профессор,**Московский государственный университет**им. М. В. Ломоносова**(119991, Россия, г. Москва, Ленинские горы, 1, стр. 12),**e-mail: marf47@mail.ru**<https://orcid.org/0000-0003-1533-4735>***Людмила Владимировна Попова<sup>2</sup>,***доктор педагогических наук, доцент,**Московский государственный университет**им. М. В. Ломоносова**(119991, Россия, г. Москва, Ленинские горы, 1),**e-mail: popova@mes.msu.ru**<https://orcid.org/0000-0002-2611-2786>*

### Системный базис в образовании для устойчивого развития

Парадигма устойчивого развития (УР) шире частных приёмов ресурсосбережения и охраны окружающей среды. Суть концепции УР состоит в сохранении баланса внутри изменяющихся социоприродных систем, что определяется поведением людей. Образование для устойчивого развития (ОУР) не ограничено разъяснением основ УР, но должно обучить население считаться с латентными эффектами, т. е. отдалёнными последствиями антропогенных воздействий. Пока основное внимание в образовании сосредоточено на внешних причинах дестабилизации. Нельзя этим ограничиваться, так как внутренние причины трансформации систем (как природных, так и социальных), аналогичные сукцессии, нарушают стабильность так же, как и внешние. Изучая экологические и социальные произвольные процессы, определяющие трансформацию соответствующих систем, можно научить население успешно жить в постоянно меняющихся условиях, противодействуя нежелательным изменениям, сохраняя устойчивость социума и экосистем. В статье детализированы задачи ОУР, значительная часть которых недостаточно учтена в образовательных программах средней и высшей школ. Системный базис – новое понятие, которое в области образования обозначает основу алгоритма анализа системы – ключ к пониманию сущности системы в динамике, иначе говоря, те главные процессы, от которых зависят все остальные, формирующие совместно систему как таковую: её структуру и область возможных изменений. Методически работа основана на принципах и подходах общей теории систем и собственном опыте преподавания, что позволило выделить четыре основные цели ОУР, три из которых ранее не были представлены в научной литературе.

**Ключевые слова:** экологическое образование, образование для устойчивого развития, латентный эффект, сукцессия, эндогенные причины развития, нарушение равновесия

**Введение.** В природе всё нестабильно. Различается лишь скорость трансформации. Поэтому для поддержания стабильного состояния в сообществе, экосистеме или биосфере требуется постоянная корректировка развития. Эти фундаментальные всеобщие положения в полной мере относятся и к людям, начиная от всего человечества и вплоть до отдельного человека. Суть парадигмы устойчивого развития (УР) и заключается в том, чтобы предвидеть нежела-

тельные изменения и вовремя, с опережением противодействовать им.

Поэтому концепция УР акцентирует внимание на необходимости и способах сохранения баланса в процессе развития человечества, причём не только на высшем глобальном уровне, но и в пределах государства, региона и даже отдельного коллектива, т. е. на всех уровнях системной организации. Ключевую роль в этом играет образование [9; 20; 23].

<sup>1</sup> Н. Н. Марфенин – основной автор, осуществлял анализ экологической составляющей ОУР и систематизацию материала.

<sup>2</sup> Л. В. Попова осуществляла анализ педагогического опыта в области ОУР.

*Цель статьи* – анализ возможности реализации образования для устойчивого развития (ОУР), ориентированного на обучение приёмам противостояния дестабилизации, как внешней (экзогенной), так и внутренней (эндогенной).

**Методология и методы исследования.** В данной работе мы опирались на системный подход, используя знания из области экологии и распространяя их на социоприродные системы, а также применили знания из тектологии [2] для обоснования достижения УР, т. е. следовали принципам общей теории систем. Нами введено новое понятие – «системный базис», которое в области образования обозначает основу алгоритма анализа системы – ключ к пониманию сущности системы в динамике, иначе говоря, те главные процессы, от которых зависят все остальные, формирующие совместно систему как таковую: её структуру и область возможных изменений. Представленные нами гипотезы нуждаются в проверке, но даже до осуществления экспериментальной проверки они могут инициировать интеграцию знаний разных наук, объединённых самой жизнью в мегаэкологию [15]. Также проведён ретроспективный анализ педагогического опыта в области ОУР для определения рамок реализации сформулированных нами образовательных целей.

#### **Результаты исследования.**

##### **Устойчивое развитие**

Концепция УР была принята на Всемирном саммите в 1992 г.<sup>1</sup> и с тех пор реализуется всеми государствами в меру своих возможностей. В России идея УР была встречена вначале с большим скепсисом, что вполне объяснимо, если учитывать сложности 90-х гг., когда вместо укрепления устойчивости государства происходила его дестабилизация. Тем не менее теоретический анализ концепции УР был представлен во множестве трудов [3; 8; 12; 13].

Ожидалось, что образование сыграет ведущую роль в трансформации общества на пути к УР. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития (ОУР)<sup>2</sup> была призвана активизировать ре-

<sup>1</sup> Повестка дня на XXI в.: [принята Конференцией ООН по окружающей среде и развитию 3–14 июня 1992 года]. – Текст: электронный // ООН: [сайт]. – URL: <http://www.un.org/ru/> (дата обращения: 20.07.2020).

<sup>2</sup> Образование в интересах устойчивого развития в международных документах и соглашениях. – М.:

формацию школьного, вузовского и поствузовского обучения [18]. И в этом направлении немало содержательных аналитических работ [4; 5; 7; 11; 17].

Однако понимание сути УР и коренных задач ОУР остаётся поверхностным. Весьма вероятно, что причиной такого состояния дел стало исходно расплывчатое определение УР.

##### **Суть устойчивого развития**

Как известно, под устойчивым развитием (УР) понимается «такое развитие, которое удовлетворяет потребностям настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [14].

Считается, что концепция УР охватывает три обширные области человеческой деятельности: социальную, экономическую и экологическую. Наиболее конкретно идея УР представлена в экономике: разработаны предложения по экономии ресурсов, энергопотребления, а также показатели УР. Формализации также оказались в некоторой степени подвержены социальная и экологическая сферы, в которых можно учесть безработицу, среднее потребление, доступность медицинского обслуживания, образования, процент территории государства, занятой заповедниками, долю и качество очищенных сточных вод и т. п. Однако всё это *отражает лишь частные механизмы и показатели УР*. Суть концепции УР в другом.

«УР – это политика, направленная на приоритетное сохранение баланса, на прогнозирование возможных осложнений и их предупреждение с помощью заблаговременного планирования опережающих действий. Можно определить УР и как сбалансированное развитие общества, которое старается предвидеть будущие противоречия и разрешать существующие на основе согласования своих потребностей со способностью биосферы оставаться в устойчивом состоянии. В таком понимании УР предстаёт *не в качестве заманчивой цели в будущем, а в виде способа существования в настоящем*, вне зависимости от уровня благосостояния и образованности народа и его экономического потенциала.

Эко-Согласие, 2005. – URL: [http://www.ecoaccord.org/edu/edu\\_docs\\_ru.pdf](http://www.ecoaccord.org/edu/edu_docs_ru.pdf) <http://www.un.org/ru/> (дата обращения: 20.07.2020). – Текст: электронный.

Наконец, в самом кратком и обобщённом виде можно сказать, что *концепция УР направлена на такое решение сегодняшних проблем, в результате которого можно избежать новых осложнений в будущем*. Иначе говоря, концепция УР означает запрет на такие действия, которые способны, ради решения насущных задач настоящего, разбалансировать общество в будущем» [10].

#### **Роль образования в реализации концепции УР**

Для того чтобы жизнь соответствовала сформулированному условию, необходима специальная подготовка [9], которая включает ряд образовательных целей, четыре из которых мы считаем главными, соответствующими определению системного базиса ОУР.

*Первая цель* транспредметная – показать, насколько мир пронизан экологическими связями и как, в конечном итоге, каждый человек зависит от действий других людей, которые могут не иметь к нему прямого отношения. Природа насыщена подобными примерами, но далеко не всегда они известны преподавателям, так как в учебных пособиях им уделено недостаточно внимания. Поэтому, планируя ОУР, необходимо предусмотреть попредметное обогащение учебных программ и учебников соответствующими примерами отдалённой взаимозависимости природных объектов (включая самих людей) друг от друга.

*Вторая цель* следует за первой – это развитие внимания учащихся к отдалённым результатам воздействий, к тому, что называется латентным эффектом.

*Латентный эффект (или отсроченная реакция на воздействие)* является ключевым понятием в УР. Это не прописано в руководящих документах, но подразумевается, исходя из определения УР и сути проблемы дестабилизации, как результата действий, не учитывающих отдалённые последствия. Именно отдалённость негативных последствий антропогенного воздействия на природу оправдывает в глазах простых людей всевозможные формы избыточного использования ресурсов и загрязнения окружающей среды. Перекладывая на будущее решение своих проблем, люди порознь да и государства в целом закладывают новые проблемы, которые могут привести к краху – банкротству фирм, обнищанию государства,

распаду семьи. Точно так же формируются противоречия и в социуме – вследствие небрежного, нетерпеливого отношения между людьми. Концепция УР, таким образом, прямо или косвенно охватывает широкий круг различных проблем и задач.

Отсроченная реакция присуща многим процессам в сложных системах. Лучше всего латентный эффект изучен в медицине (стресс, побочные эффекты лекарств, мутации, канцерогенный эффект и др.). В популяциях отдалённый эффект отчётливо проявляется в виде последствий массового размножения. Широко известны примеры отсроченного эффекта в экосистемах, такие как: реакция на избыточное применение ядохимикатов или на интродукцию видов. В биосфере примерами латентного эффекта могут быть: истощение озонового слоя, частично вызванного увеличением использования фреонов; изменение климата при увеличении концентрации  $\text{CO}_2$  в атмосфере как результата сжигания органического топлива.

Отсроченный эффект обычен в повседневной жизни людей. Легкомысленное отношение к своему здоровью приводит к отдалённым последствиям. Пренебрежение правилами дорожного движения может стать причиной ДТП в некоторой перспективе. Аналогично в технике безопасности, в противопожарной безопасности и т. д. Конфликты между людьми также обычно «вызревают», т. е. являются отдалёнными последствиями ошибок в поведении, несдержанности, безответственности, лени.

В профессиональных сообществах периоды расцвета сменяются спадами, раздором, снижением эффективности работы, как результат накапливания нерешённых противоречий, истощения ресурсов терпения, надежды, взаимного уважения.

Очевидно, что каждый человек должен с детства понимать причины и последствия таких своих действий, которые могут в будущем отозваться неприятностями. Считается, что это задача воспитания, и она должна быть решена в основном силами семьи. Но это справедливо лишь по отношению к *краткосрочным* реакциям. Их эффект виден и понятен воспитуемому. Намного сложнее убедить ребёнка (да и взрослого человека) в опасности *долгосрочных* ответных реакций. Эта задача должна решаться в образовательных учреждениях. Но каким образом? Методик занятий, направленных на надёж-



ное обучение безопасному поведению, пока недостаточно. Большинство методических разработок в области ОУР ограничены частными примерами (подробнее об этом – в разделе «Обсуждение результатов»).

*Третья цель* связана с постижением на практике представлений о стабильности и устойчивости. Ключевым моментом в этом является понимание неизбежности изменений в любой системе, будь то организм, экосистема или объединённая общими интересами группа людей. Внутренняя сила перемен, которую в экологии изучают на примере сукцессии, может быть не связанной с внешними воздействиями.

*Сукцессия (эндогенная трансформация систем)*. Изменение любой системы происходит не только в результате внешних воздействий, но и из-за внутренних процессов, таких как рост, взросление, старение организма, или же эндогенного развития экосистем (сукцессии). Эта всеобщая закономерность представлена в диалектике как закон «отрицания отрицания». В экосистемах, вследствие размножения видов, происходят демографические изменения, обусловленные истощением одних ресурсов (пищевых, пространственных и др.) и накоплением других (отходов). Это приводит к сукцессии – смене доминирующих видов. Также и в организмах рост и последующее старение сопровождаются сначала увеличением числа стволовых клеток, а затем их уменьшением, т. е. истощением этого ресурса. Одновременно изменяется состояние органов, в том числе сосудов, которые становятся менее эластичными с утолщёнными стенками. Аналогично и в социальных системах. Новые фирмы проходят этапы возрастания целостности и последующего ослабления вплоть до развала из-за накопившихся внутренних противоречий. Во всех случаях можно определить ресурсы, от которых зависит стабильность системы, и «отходы» или противоречия, приводящие к дестабилизации и потере устойчивости.

Если оценка латентных эффектов и учёт их в своей деятельности являются ядром УР, то понимание движущих сил и закономерностей динамики систем позволяет заблаговременно планировать действия по сохранению УР.

Зная основные причины, приводящие к изменению состояния системы, можно прогнозировать динамику и противодейство-

вать потере устойчивости. Познавать эти процессы проще всего на примерах небольших социальных объединений, и на них же отрабатывать приёмы сохранения устойчивости. К таким микросоциумам относятся класс, семья и любая группа по интересам, в том числе выполняющая общее задание, например, проект.

*Четвёртая цель* – расширение области самодостаточности личности, т. е. уровня развития, которое воспринимается как совершенное и достаточное. Совершенство сознания подводит к значительной переоценке системы ценностей и жизненных приоритетов. На смену примитивному эгоцентрическому мировосприятию с собственной персоной в центре приходит иное видение мира, в котором сам человек оказывается вовсе не центральным элементом. Наивная уверенность в возможности достижения благополучия независимого от остального мира сменяется пониманием всеобщей взаимозависимости, коллективной ответственности за мир и благополучие всего человечества. По мере развития личности должен произойти переход от Я к Мы (от «Мой мир – мой Дом» → «Мой мир – моя Биосфера»). Недостаточно убеждать в этом нравовучениями. Переход от Я к Мы должен происходить непроизвольно при усложнении сознания, развитии навыков учёта множества факторов, многосценарном планировании, предвидении отдалённых последствий. В этом и заключается особая роль ОУР.

ОУР способствует ментальному развитию человека не в меньшей степени, чем освоение сложных учебных дисциплин, но путь к совершенствованию мышления и восприятия окружающего более прост в реализации.

Все образованные люди должны уметь планировать, осуществлять самоконтроль, доводить дела до конца, быть терпеливыми, бесконфликтно вести себя в коллективе, не принимать решения, которые создадут проблемы в будущем, подавлять в себе негативные эмоции и не быть импульсивными (вне зависимости от темперамента), уметь своевременно различать внешние и внутренние факторы, способные дестабилизировать жизнь.

Усложнение мышления происходит по мере развития способности перерабатывать информацию по нескольким каналам,

например: одновременно двигаться, видеть, слышать, говорить, думать. Не каждый умеет воспринимать основным и боковым зрением информацию одновременно и равноценно; говорить и выполнять сложную работу; считать в уме; видеть себя со стороны; представить ситуацию глазами другого человека.

Все составляющие образования способствуют совершенствованию человека, любые учебные дисциплины помогают воспринимать мир многофакторно, т. е. видеть его не линейно или плоско, а объёмно, причём в многомерном контексте. Мы привыкли к тому, что освоение перечисленных универсальных качеств происходит в процессе освоения специальных знаний и навыков по математике, физике, химии, родному и иностранному языкам, литературе, географии, истории, физкультуре и всем остальным традиционным школьным дисциплинам.

Но этого недостаточно для решения сложной задачи динамического сохранения баланса в обществе и в природе по мере всё более ускоряющегося развития. УР опирается на образованное население, способное оценить отдалённые последствия принимаемых решений, а ОУР должно обеспечить массовое освоение навыков многовариантной оценки последствий, возможных взаимодействий, планирования, самоконтроля, толерантности, взаимосогласованных коллективных действий, способности видеть себя «со стороны».

**Обсуждение результатов исследования.** Экологическое образование, ставшее во второй половине XX в. преемником природоохранного образования, в свою очередь, послужило основой развития ОУР. Поэтому большинство разработанных методических материалов в области ОУР базируется на экологическом содержании и рациональном потреблении ресурсов [1]. В целом направленность реализации ОУР соответствует международному документу – Стратегии ОУР, принятой в 2005 г. [18]. В этом документе сформулированы посильные цели для всего Мирового сообщества. В России наиболее известными являются методические разработки практических занятий для учащихся старшей школы, подготовленные коллективом авторов под руководством академика РАО Г. А. Ягодина – «Экология Москвы и устойчивое развитие» (2008, 2013), где отражены следующие темы: экономное

использование электроэнергии, рациональное использование воды, твёрдые коммунальные отходы в городе, экологическая экспертиза продуктов питания по этикетке и др.<sup>1</sup> В дальнейшем коллектив авторов (М. В. Аргунова, Д. В. Моргун, Т. А. Плюснина) продолжил разработку методических материалов в области обеспечения экологической безопасности и издал в 2019 г. учебник «Экология» (для 10–11 классов)<sup>2</sup>, получивший рекомендацию Министерства просвещения РФ. Содержание этого учебника имеет не только экологический характер, но и ориентировано на развитие у учащихся умений самостоятельной образовательной деятельности в сотрудничестве с педагогами и сверстниками, адекватную само- и взаимооценку результатов образовательной и социально значимой деятельности, что, безусловно, служит реализации идей образования для устойчивого развития.

Для младших школьников и дошкольников наиболее популярными можно считать методические разработки Н. А. Рыжовой<sup>3</sup>, направленные на развитие творчества и инициативы у детей [16].

В последнее время появились полезные электронные ресурсы. В России это сайт Межрегионального сетевого партнёрства «Учимся жить устойчиво в глобальном мире» ([www.partner-unitwin.net](http://www.partner-unitwin.net)), учредителями которого стали Институт стратегии развития РАО, факультет глобальных процессов МГУ имени М. В. Ломоносова и Департамент образования г. Томска. Данный ресурс позволяет не только следить за мировыми и российскими новостями в области ОУР, но и обмениваться методическими разработками проведения уроков и других мероприятий, в первую очередь экологических.

Среди международных сайтов интересен онлайн-портал ОУР Международной ассоциации университетов ([www.iau-hesd.net](http://www.iau-hesd.net)) «Высшее образование и исследование

<sup>1</sup> Экология Москвы и устойчивое развитие: учеб. пособие для 10 (11) классов средних общеобразовательных школ / Г. А. Ягодин, М. В. Аргунова, Т. А. Плюснина, Д. В. Моргун; под ред. Г. А. Ягодина. – 2 изд. – М.: ГАОУ ВПО МИОО, 2013. – 304 с.

<sup>2</sup> Аргунова М. В., Моргун Д. В., Плюснина Т. А. Экология. 10–11 класс: учеб. пособие для общеобразовательных организаций: базовый уровень. – М.: Просвещение, 2019. – 143 с.

<sup>3</sup> Лыкова И. А., Рыжова Н. А., Петерсон Л. Г. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий». – М.: БИНОМ ДЕТСТВА, 2019. – 352 с.

в интересах устойчивого развития». Но содержание этого сайта не всегда соответствует школьной аудитории. Как показали ранее проведённые исследования зарубежного опыта включения идей устойчивого развития в содержание школьных учебных предметов [6], ОУР скорее носит факультативный и несистематизированный характер. В некоторых европейских вузах в программы бакалавриата по направлению наук о Земле (например, Университет Плимута, Великобритания) в содержание включена тематика ОУР, но только в теоретическую часть [22]. Вместе с тем в Европе высока роль различных организаций в развитии дополнительного экологического образования в целях устойчивого развития через всевозможные проекты [19]. Например, работа Немецкого энергетического агентства (*Deutsche Energie Agentur – DENA*) с проектами по энергосбережению.

Агентство отдаёт предпочтение проектной работе, направленной на формирование у детей и подростков осознанного отношения к энергопотреблению, а именно: проведению информационных мероприятий с фокусом на энергосбережение и использование альтернативных источников энергии – это семинары для учеников и учителей школ, которые проводят специалисты региональных энергетических агентств и профильных компаний. Например, энергетическое агентство Регенсбурга (<http://www.energieagentur-regensburg.de/handlungsfelder/information-und-bewusstseinsbildung/>). Особое значение придаётся подготовке и проведению недели устойчивой энергии (*Sustainable energy week*), которая проходит регулярно в середине июня; в 2020 г. тема недели – «Вне кризиса: чистая энергия для зелёного восстановления и роста» (<http://www.eusew.eu>).

Реализуются и другие экологические программы, среди которых:

- открытие специализированных научных лабораторий или «лабораторий знаний», где проводятся занятия для дошкольников и учащихся школ, а также воспитателей и преподавателей. Например, научная лаборатория в Штамберге, работающая под лозунгом «Дети знают больше» (<http://www.science-lab.org/ueber-science-lab/>);

- проведение практических занятий и экспериментов обществом «Немецкая акция по защите окружающей среды» (*Deutsche Umwelt Aktion* – основано в 1958 г.),

цель которых – прививать бережное отношение к природе, природным ресурсам, воде, воздуху, растительному и животному миру ([http://www.umwelt-aktion.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=51&Itemid=59](http://www.umwelt-aktion.de/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=59)) и др.

Указанные образовательные программы служат реализации обоснованных нами целей ОУР – усилению транспредметного содержания, развитию внимания учащихся к отдалённым результатам воздействий и постижению на практике представлений о стабильности и устойчивости. Однако через реализацию только таких программ сложно сформировать самодостаточную личность, требуется нечто большее, объединяющее когнитивное развитие, эмоциональную и творческую составляющие. И такие попытки в педагогике уже есть, хотя их немного. В качестве примера можно привести «уроки счастья».

Новый предмет «Счастье» появился в немецких и австрийских школах вслед за успешным экспериментом, начатым в 2007 г. в одной из школ Гейдельберга (руководитель школы – Эрнст Фриц-Шуберт) для учащихся старших классов (от 15 до 18 лет) [21]. Уроки «счастья» направлены на подготовку к успешной жизни и предлагают целый спектр ярких эмоций, которые благотворно влияют на физическое и психическое состояние, помогают совершать новые открытия и формируют положительные установки. Школьники учатся важным жизненным навыкам и при этом получают удовольствие от обучения: развивают креативность в решении задач, принимают на себя ответственность за окружающих и природу, разрешают конфликты, развивают свои таланты и укрепляют своё здоровье. Освоение этого предмета происходит в шесть этапов: 1) от постижения собственных достоинств и 2) осознания мотивов и движущих сил до 3) принятия жизненных решений и формирования целей, а также 4) через обучение планированию, анализу возможностей на пути к цели и самомотивации и, наконец, 5) через анализ создания оптимальных условий для реализации плана и его воплощения и 6) оценку успеха и его факторов. Такое обучение в значительной мере соответствует целям и методам ОУР.

Действующий в Российской Федерации ФГОС общего образования трёх уровней (начального, основного и среднего) даёт боль-

шие возможности для реализации основных принципов и целей ОУР, так как предусматривает не только предметные результаты обучения, но и личностные, и метапредметные (регулятивные, познавательные и коммуникативные), а основная образовательная программа каждого образовательного учреждения должна содержать «Программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни». Это позволяет объединить формальное (занятия в рамках школьных дисциплин) и неформальное образование (внеурочная деятельность, дополнительное образование), направленное на осуществление целей ОУР, в том числе и через практические и интерактивные занятия, так как они способствуют созданию развивающей образовательной среды. Такая среда наилучшим образом способствует формированию у учащихся таких компетенций, как готовность к обучению и творчеству, способность к самоконтролю, способность к анализу информации и способность к сотрудничеству.

**Заключение.** Экологическое образование (ЭО), которое занимает важное место в ОУР, позволяет разобраться в соотношении части и целого – человека и биосферы. Экологическое образование предшествовало ОУР и сформировалось под влиянием стремительного расширения экологии, как науки и области образования. За неполный век экология превратилась из частной биологической дисциплины в мегадисциплину – результат гармоничного взаимного дополнения знаний многих наук, прежде всего: биологии, географии, геологии, почвоведения, химии, физики, экономики, права и др. Вся история экологии – это непрерывное расширение экологической проблематики и самой области знаний, которое началось с объединения экологии растений и экологии животных, аутэкологии, демэкологии и синэкологии, а также прикладных наук: лесоводства, рыбоводства, агрономии и др. Со временем стало очевидным, что ряд независимо появившихся наук, по сути, являются подразделениями экологии, например:

демография, водная токсикология, промышленная экология и др.

Потребность в массовом экологическом образовании возникла в связи с осознанием близости экологического кризиса – такого изменения условий обитания, вызванного антропогенным воздействием, при котором может оскудеть биологическое богатство Земли, а биосфера – потерять устойчивость [12; 13; 15].

ОУР стало естественной надстройкой экологического образования, расширив ещё более образовательное поле путём объединения на нём проблем экологии, экономики и социологии, что сделало эту область знаний ещё более комплексной и сложной в реализации. Сложность определяется энциклопедическим охватом знаний, приходящим на смену узкой специализации. Не справляясь со столь сложной задачей, преподавателям проще акцентировать внимание на частностях или же, как альтернатива, бездоказательно излагать общие принципы. И то, и другое плохо.

Поэтому для облегчения преподавания ЭО и ОУР необходимо выделить в мегаэкологии главные системообразующие понятия и процессы. К ним относятся: во-первых, взаимозависимости членов системы, во-вторых, усложнённые отсроченные реакции (латентный эффект), в-третьих, саморазвитие, которое удобнее всего изучать на примерах индивидуального развития организмов и сукцессии сообществ, обусловленной внутренними, а не внешними причинами. Все они, по нашему мнению, представляют системный базис ОУР.

Постижение, а не простое запоминание, системного базиса ОУР способствует совершенствованию мышления, благодаря которому большая часть населения начинает понимать ограниченность эгоцентризма, т. е. стремления к счастью через удовлетворение только своих желаний. Таким образом, цели ОУР достигаются не через простое усвоение людьми некоей информации, а через ментальное совершенствование, способность воспринимать мир многомерно.

#### Список литературы

1. Аргунова М. В., Моргун Д. В. Аксиологические и методические основания экологического образования для устойчивого развития как метапредметного направления образования // Наука и школа. 2017. № 6. С. 9–19.
2. Богданов А. А. Тектология: всеобщая организационная наука. М., 1989. URL: <https://www.gtmarket.ru/laboratory/basis/5909/5911> (дата обращения: 20.07.2020). Текст: электронный.



3. Данилов-Данильян В. И. Возможна ли «коэволюция» природы и общества // Вопросы философии. 1998. № 8. С. 22–28.
4. Дзятковская Е. Н. Проблемы становления экологического образования для устойчивого развития в массовой школе // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 1. С. 7–10.
5. Захлебный А. Н. Перспективы развития экологического образования в России во втором десятилетии XXI века // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2014. № 4. С. 3–7.
6. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Зарубежный опыт включения идей устойчивого развития в содержание учебных предметов // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 2. С. 43–53.
7. Касимов Н. С. От экологического образования к образованию для устойчивого развития // Образование для устойчивого развития: материалы семинара «Экологическое образование и образование для устойчивого развития». Смоленск: Универсум, 2004. С. 31–46.
8. Мамедов Н. М. Концепция устойчивого развития и экологическое образование // Экология и география. 1995. № 3. С. 24–28.
9. Марфенин Н. Н. Чему нас не учат (или какое образование необходимо для устойчивого развития) // Россия в окружающем мире: 2011: аналитический ежегодник. М.: МНЭПУ, 2012. Вып. 14. С. 230–261.
10. Марфенин Н. Н. Парадигма устойчивого развития 20 лет спустя // Россия в окружающем мире: 2011: аналитический ежегодник. М.: МНЭПУ, 2012. Вып. 14. С. 6–13.
11. Марфенин Н. Н., Попова Л. В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития // Россия в окружающем мире: 2005: аналитический ежегодник / отв. ред. Н. Н. Марфенин. М.: Модус-К – Этерна, 2006. С. 19–58.
12. Моисеев Н. Н. Современный рационализм. М.: МГВП КОКС, 1995. 376 с.
13. Моисеев Н. Н. Быть или не быть человечеству? М.: Ульяновский дом печати, 1999. 288 с.
14. «Наше общее будущее»: доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР) / под ред. С. Л. Евтеев, Р. А. Перелета. М.: Прогресс, 1989. 412 с.
15. Реймерс Н. Ф. Надежды на выживание человечества. Концептуальная экология. М.: Россия молодая: Экология, 1992. 367 с.
16. Рыжова Н. А. Развитие творчества у детей и взрослых как условие образования для устойчивого развития. Текст: электронный // Педагогика искусства. 2012. № 1. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/razvitie-tvorchestva-u-detey-i-vzroslyh-kak-uslovie-obrazovaniya-dlya> (дата обращения: 20.07.2020).
17. Садовничий В. А., Касимов Н. С. Становление образования для устойчивого развития в России // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2006. № 4. С. 3–9.
18. Стратегия Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития (UNECE Strategy for Education for Sustainable Development; High-level meeting of Environment and Education Ministries, Vilnius, 2005). Текст: электронный // Экономический и Социальный Совет ООН. 23 March 2005. URL: <http://www.unece.org/env/esd/HLmeetMarch12005.htm> (дата обращения: 20.07.2020).
19. Adams S., Savahl S. Nature as children's space: a systematic review // The Journal of Environmental Education. 2017. Vol. 48. Pp. 291–321. DOI: 10.1080/00958964.2017.1366160.
20. Davis J. Educating for sustainability in the early years: creating cultural change in a child care setting // Australian Journal of Environmental Education. 2005. Vol. 21. Pp. 47–55. DOI: 10.1017/S08140626000094X.
21. Friz-Schubert Ernst. Schulfach Glück: Wie ein neues Fach die Schule verändert. Herder, 2010.
22. Jones P., Trier C., Richards J. Embedding Education for Sustainable Development in higher education: a case study examining common challenges and opportunities for undergraduate programmes // International Journal of Educational Research. 2008. Vol. 47. Pp. 341–350. DOI: 10.1016/j.ijer.2008.11.001.
23. Wals A. E. J., Benavot A. Can we meet the sustainability challenges? The role of education and life-long learning // European Journal of Education. 2017. Vol. 52. Pp. 404–413. DOI: 10.1111/ejed.12250.

**Статья поступила в редакцию 12.08.2020; принята к публикации 17.09.2020**

**Библиографическое описание статьи**

Марфенин Н. Н., Попова Л. В. Системный базис в образовании для устойчивого развития // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 16–25. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-16-25.



**Nikolay N. Marfenin,**  
Doctor of Biology, Professor,  
Lomonosov Moscow State University  
(Leninskie hills, 1, Moscow, 119991, Russia),  
e-mail: marf47@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0003-1533-4735>

**Lyudmila V. Popova,**  
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,  
Lomonosov Moscow State University  
(Leninskie hills, 1, Moscow, 119991, Russia),  
e-mail: popova@mes.msu.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-2611-2786>

### Systemic Basis in Education for Sustainable Development

The paradigm of sustainable development (SD) is broader than discrete methods of resource conservation and environmental protection. The core of the SD concept is in maintaining a balance within changing socio-natural systems, which is determined by people's behavior. Education for sustainable development (ESD) is not limited to explaining the foundations of SD, but must train the population to take into account the latent effects, i. e. long-term consequences of anthropogenic impacts. So far, the main attention in education is focused on the external causes of destabilization. We cannot limit ourselves to this, because internal causes of the transformation of systems (both natural and social), similar to succession, violate stability no less than external ones. By studying the environmental and social involuntary processes that determine the transformation of the corresponding systems, one can teach the population to live successfully in constantly changing conditions, counteracting unwanted changes, while maintaining the stability of society and ecosystems. The article details the tasks of ESD, a significant part of which is not sufficiently taken into account in the educational programs of secondary and higher schools. The systemic basis is a new concept that designates in the field of education the basis of the system analysis algorithm – the key to understanding the core of the system in dynamics, in other words, those main processes on which all the others depend, jointly forming the system as such: its structure and the area of possible changes. Methodically, the work is based on the principles and approaches of the General systems theory and personal teaching experience, which made it possible to identify four main goals of ESD, three of which have not been previously presented in the scientific literature.

**Keywords:** environmental education, education for sustainable development, latent effect, succession, endogenous causes of development, imbalance

### References

1. Argunova, M. V., Morgun, D. V. Axiological and methodological foundations of environmental education for sustainable development as a metasubject area of education. *Science and school*, no. 6, pp. 9–19, 2017. (In Rus.)
2. Bogdanov, AA Tectology: general organizational science. Third edition, revised and enlarged again. M., 1989. Web. 20.07.2020. <https://www.gtmarket.ru/laboratory/basis/5909/5911> (In Rus.)
3. Danilov-Danilyan, V. I. Is "co-evolution" of nature and society possible. *Problems of Philosophy*, no. 8, pp. 22–28, 1998. (In Rus.)
4. Dzyatkovskaya, E. N. Problems of the formation of environmental education for sustainable development in the mass school. *Bulletin of the Buryat State University*, no. 1, pp. 7–10, 2014. (In Rus.)
5. Zakhlebny, A. N. Prospects for the development of environmental education in Russia in the second decade of the XXI century. *Environmental education: before school, at school, outside school*, no. 4, pp. 3–7, 2014. (In Rus.)
6. Zakhlebny, A. N., Dzyatkovskaya, E. N. Foreign experience of including the ideas of sustainable development in the content of academic subjects. *Bulletin of the Buryat State University*, no. 2, pp. 43–53, 2015. (In Rus.)
7. Kasimov, N. S. From environmental education to education for sustainable development. *Education for sustainable development: Materials of the seminar "Environmental education and education for sustainable development"*. Smolensk: Universum, 2004: 31–46. (In Rus.)
8. Mamedov, N. M. The concept of sustainable development and environmental education. *Ecology and geography*, no. 3, pp. 24–28, 1995. (In Rus.)

9. Marfenin, N. N. What we are not taught (or what kind of education is necessary for sustainable development). *Russia in the World Around: 2011. (Analytical Yearbook). Issue 14.* M. Publishing house MNEPU, 2012: 230–261. (In Rus.)
10. Marfenin, N. N. The paradigm of sustainable development 20 years later. *Russia in the World Around: 2011. (Analytical Yearbook) Issue 14.* M. Publishing house MNEPU. 2012: 6–13. (In Rus.)
11. Marfenin, N. N., Popova, L. V. Environmental Education for Sustainable Development. *Russia in the World Around: 2005 (Analytical Yearbook). Resp. ed. N. N. Marfenin.* M: Modus-K-Eterna, 2006: 19–58. (In Rus.)
12. Moiseev, N. N. *Modern rationalism.* M: MGVP KOKS, 1995. (In Rus.)
13. Moiseev, N. N. *To be or not to be for humanity? M., 1999.* (In Rus.)
14. “Our common future”: Report of the International Commission on Environment and Development (ICED): Per. from English / Ed. and with the last. S. L. Evteev and R. A. Perelet. M.: Progress, 1989. Web. 20.07.2020. (<https://www.un.org/ru/ga/pdf/brundtland.pdf>) (In Rus.)
15. Reimers, N. F. *Hopes for the survival of humanity. Conceptual ecology.* M: IC “Young Russia” – Ecology. 1992. (In Rus.)
16. Ryzhova, N. A. Development of creativity in children and adults as a condition for education for sustainable development. *Pedagogy of Art, no. 1, 2012.* <http://www.art-education.ru/electronic-journal/razvitiie-tvorchestva-u-detey-i-vzroslyh-kak-uslovia-obrazovaniya-dlya> (In Rus.)
17. Sadovnichy, V. A., Kasimov N. S. Formation of education for sustainable development in Russia. *Environmental education: before school, at school, outside of school, no. 4, pp. 3–9, 2006.* (In Rus.)
18. UNECE Strategy for Education for Sustainable Development; High-level meeting of Environment and Education Ministries, Vilnius, 2005.) United Nations Economic and Social Council. CEP/AC.13/2005/3/Rev.1/ 23 March 2005. Web. 20.07.2020 (<http://www.unece.org/env/esd/HLmeetMarch2005.htm>). (In Engl.)
19. Adams, S., & Savahl, S. Nature as children’s space: A systematic review. *The Journal of Environmental Education, vol. 48, pp. 291–321, 2017.* <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1366160>. (In Eng.)
20. Davis, J. Educating for sustainability in the early years: Creating cultural change in a child care setting. *Australian Journal of Environmental Education, vol. 21, pp. 47–55, 2005.* <https://doi.org/10.1017/S08140626000094X> (In Eng.)
21. Friz-Schubert Ernst. *SchulfachGlück: Wie ein neues Fach die Schule verändert.* Herder, 2010. (In German)
22. Jones, Paula & Trier, Colin & Richards, Jo. Embedding Education for Sustainable Development in higher education: A case study examining common challenges and opportunities for undergraduate programmes. *International Journal of Educational Research, vol. 47, pp. 341–350, 2008.* <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.11.001> (In Eng.)
23. Wals, A. E. J., & Benavot, A. Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education, vol. 52, pp. 404–413, 2017.* <https://doi.org/10.1111/ejed.12250> (In Eng.)

**Received: August 12, 2020; accepted for publication September 17, 2020**

**Reference to the article**

*Marfenin N. N., Popova L. V. Systemic Basis in Education for Sustainable Development // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 16–25. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-16–25.*

УДК 37.014

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-26-35

**Анатолий Никифорович Захлебный<sup>1</sup>,**

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,

Институт стратегии развития образования

Российской академии образования

(105062, Россия, г. Москва, ул. Жуковского, 16),

e-mail: [anzmos@bk.ru](mailto:anzmos@bk.ru)<https://orcid.org/0000-0001-8396-5868>**Дмитрий Сергеевич Ермаков<sup>2</sup>,**

доктор педагогических наук, кандидат химических наук, доцент,

Российский университет дружбы народов

(117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6),

e-mail: [ermakov-ds@rudn.ru](mailto:ermakov-ds@rudn.ru)<https://orcid.org/0000-0003-0737-0189>

### Цели устойчивого развития и экологическое образование (к 50-летию Научного совета по экологическому образованию Российской академии образования)<sup>3</sup>

Определённые Указом Президента РФ (2020) национальные цели развития на период до 2030 г. согласуются с принятыми в 2015 г. Генеральной Ассамблеей Организации Объединённых Наций Целями устойчивого развития (ЦУР). Российская Федерация проводит планомерную работу по реализации ЦУР, в числе которых цель 4 «Качественное образование». В статье представлен краткий очерк истории созданного в 1970 г. Научного совета по проблемам экологического образования Российской академии образования (ранее – Проблемный совет по природоохранительному просвещению Академии педагогических наук СССР), основные направления его деятельности, а также вклад в достижение ЦУР посредством разработки научно-методического обеспечения экологического образования (в современной формулировке – экологическое образование в интересах устойчивого развития). При участии членов Научного совета изданы учебники по устойчивому развитию для средней и высшей школы, подготовлен ряд монографий и диссертаций. Вопросы охраны окружающей среды и устойчивого развития включены в федеральные государственные образовательные стандарты. Подготовлена Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития. Функционирует Межрегиональное сетевое партнёрство «Учимся жить устойчиво в глобальном мире». В настоящее время ведётся разработка национального набора показателей достижения ЦУР 4 (в частности, для индикатора 4.7.1, связанного с обучением по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни).

**Ключевые слова:** цели устойчивого развития, экологическое образование, Научный совет по экологическому образованию, Российская академия образования

**Введение.** Указом Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 определены национальные цели развития на период до 2030 г., в числе которых: 1) сохранение населения, здоровье и благополучие людей; 2) возмож-

ности для самореализации и развития талантов; 3) комфортная и безопасная среда для жизни; 4) достойный, эффективный труд и успешное предпринимательство; 5) цифровая трансформация<sup>4</sup>. Указанные приори-

<sup>1</sup> А. Н. Захлебный сформулировал задачи исследования, подготовил очерк истории Научного совета по проблемам экологического образования Российской академии образования (1970–1990-е гг.), обобщил полученные результаты.

<sup>2</sup> Д. С. Ермаков подготовил очерк истории Научного совета по проблемам экологического образования Российской академии образования (с 2000-х гг.), провёл анализ роли экологического образования для достижения Целей устойчивого развития.

<sup>3</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00722 «Образование для устойчивого развития в действии»).

<sup>4</sup> О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента Российской Федерации: [от 21 июля 2020 г. № 474]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 15.08.2020). – Текст: электронный.

теты согласуются с 17-ю Целями устойчивого развития (ЦУР), принятыми Генеральной Ассамблеей Организации Объединённых Наций (ООН) в 2015 г.<sup>1</sup> В своём выступлении на данном саммите В. В. Путин, в частности, отметил: «Речь должна идти о внедрении принципиально новых природоподобных технологий, которые не наносят урон окружающему миру, а существуют с ним в гармонии и позволяют восстановить нарушенный человеком баланс между биосферой и техносферой. Это действительно вызов планетарного масштаба. Убеждён, чтобы ответить на него, у человечества есть интеллектуальный потенциал»<sup>2</sup>. Безусловно, образование в целом, экологическое образование (в современной формулировке – экологическое образование для устойчивого развития) обладают значительным потенциалом и призваны внести весомый вклад в решение поставленной задачи.

Российская Федерация проводит планомерную работу по реализации ЦУР, в числе которых цель 4 «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех», включая задачу 4.7 «К 2030 г. обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, пропаганды культуры мира и ненасилия, гражданства мира и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие».

На Политическом форуме высокого уровня по устойчивому развитию ООН (7–16.07.2020) был представлен Добровольный национальный обзор по реализации ЦУР в Российской Федерации (подготовлен Аналитическим центром при Правительстве РФ), в котором отмечается, что «для продвижения идей устойчивого развития разработаны и внедряются несколько программ. На школьном уровне создана программа “Школьные лидеры ЦУР” и её следующий уровень “Дети – послы ЦУР”. На универси-

тетском уровне создается программа “Университетские лидеры ЦУР” под методическим руководством Российской ассоциации содействия ООН. На уровне регионов идет процесс создания движения “Молодёжные лидеры ЦУР”. На федеральном уровне в 2017 году стартовала программа “Молодёжные посланники ЦУР”... Основной миссией всех указанных программ является не только популяризация идей ЦУР, но и проработка реальных кейсов внедрения удачных решений в реальный сектор экономики» [9, с. 70].

Коалицией за устойчивое развитие страны подготовлен Добровольный гражданский обзор, в котором отмечаются [1]:

- положительные достижения и тренды с начала 2016 г. (в частности, в плане задачи 4.7 – реализация Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития, включение соответствующей тематики в государственные образовательные стандарты);

- ключевые проблемы и барьеры на пути к достижению ЦУР (образование в интересах устойчивого развития носит в основном просветительский характер – образование *об*, а не *для* устойчивого развития в формате отдельных мероприятий; система непрерывного ОУР не выстроена, общественно-институциональный подход практически не применяется);

- рекомендации государству от гражданского общества и роль гражданского общества в достижении ЦУР (разработка Концепции образования для устойчивого развития и Национального плана действий, утверждение государственной программы «Образование для устойчивого развития» с соответствующим финансированием, популяризация концепции устойчивого развития и ЦУР, подготовка и реализация образовательных модулей по устойчивому развитию для всех уровней образования и курсов повышения квалификации педагогических работников; введение ОУР в число аккредитационных показателей и критериев качества на всех уровнях образования, расширение государственной финансовой поддержки общественных инициатив в области ОУР).

Ранее Федеральным институтом развития образования был представлен проект доклада «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в си-

<sup>1</sup> Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. – URL: [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E) (дата обращения: 15.08.2020). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> 70-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/50385> (дата обращения: 15.08.2020). – Текст: электронный.

стеме образования до 2035 г.», включающий анализ современных тенденций развития образования, движущих драйверов и влияющих факторов; анализ достижения ЦУР № 4 с учётом приоритетов социально-экономического развития страны и характеристик национальной образовательной системы, определение ключевых направлений развития российского образования до 2035 г., условий и мер для обеспечения достижения ЦУР по уровням образования, а также оценку вызовов и угроз; показатели мониторинга достижения ЦУР в области образования. В комментариях к документу отмечается ряд вопросов и замечаний, например: «К сожалению в тексте Проекта нет упоминания о парадигмальной основе документа, которая определяет Модель будущей личности на разных возрастных этапах его развития от дошкольника до профессионала, от незрелого объекта педагогического взаимодействия, до самостоятельной всесторонне развитой личности... Из документа просматривается упор на “формирование полезного здесь и сейчас человека”, но это не решает вопрос научного и культурного будущего государства»<sup>1</sup> и т. п. [15].

Так или иначе, за скупыми строками отчётных документов и специализированных докладов остался значительный объём работы, проведённой как государственными, так и общественными организациями в области образования для устойчивого развития. Одна из них – Научный совет по проблемам экологического образования Российской академии образования. В 2020 г. Научному совету исполнилось 50 лет. В связи с этим представляется целесообразным представить краткий очерк его истории и актуальные направления деятельности, связанные в том числе с продвижением ценностей и смыслов устойчивого развития.

**Методология и методы исследования.** В основу исследования положен историко-педагогический подход, позволяющий изучать «историю противоречий жизни, разрешение которых предопределяло движение вперёд общества» [5], включая выявление логики, этапов (стадий) развития педагогического знания (процессуальный аспект); определение субъектов (отдельных педагогов, учёных и научных коллективов, институтов) историко-педагогического процесса, непосредственно реализующих образова-

тельную и исследовательскую практику, их личностно-биографических характеристик (субъектный аспект); рассмотрение фактов педагогической (учебной, воспитательной) деятельности в совокупности её элементов (деятельностный аспект); выявление общих и частных, традиционных и инновационных принципов, методов, процедур познавательной деятельности педагогов-учёных и практиков, фиксации и интерпретации знания (рефлексивный аспект); выявление идей, понятий, концепций, отражающих содержательные характеристики педагогического знания как результата рефлексии (продуктивный аспект); определение факторов и особенностей педагогической среды, а также внешней социальной, природной и других сред, обуславливающих становление и развитие массового и индивидуального педагогического сознания, различных сторон педагогической науки и практики (средовой аспект) [6]. **Методы исследования:** проблемно-исторический, анализ и синтез, сравнение, обобщение, интерпретация.

**Результаты исследования.** Активное становление экологического образования (ранее – природоохранительное образование/просвещение, образование в области окружающей среды) как на международном уровне, так и в России началось после Второй мировой войны, в период нарастающего антропогенного влияния индустриализации на природную среду. В 1948 г. был создан Международный союз охраны природы, в 1950 г. при нём – Комиссия по просвещению [18]. В СССР в 1949 г. на биологическом факультете Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова появился учебный курс «Охрана природы» [17].

В 1960 г. был принят Закон «Об охране природы в РСФСР», статья 18 которого «Преподавание основ охраны природы в учебных заведениях» предусматривала «в целях воспитания у молодёжи чувства бережного отношения к природным богатствам и навыков правильного пользования природными ресурсами включить преподавание основ охраны природы в школьные программы и соответствующие разделы в учебники естествознания, географии и химии; ввести обязательные курсы охраны природы и воспроизводства её ресурсов в высших и специальных средних учебных заведениях с учетом их профиля»<sup>2</sup>. В 1969 г. в Казанском государ-

<sup>1</sup> Орфография и пунктуация сохранены.

<sup>2</sup> Об охране природы в РСФСР: Закон РСФСР:



ственном университете была открыта первая в нашей стране кафедра охраны природы (в 1989 г. здесь же создан первый экологический факультет) [17].

В 1970 г. Президиум Академии педагогических наук (АПН) СССР утвердил первый состав Проблемного совета по природоохранительному просвещению. В 1972 г. в Научно-исследовательском институте содержания и методов обучения АПН СССР открыта первая в Европе лаборатория по природоохранному просвещению (с 1980 г. – лаборатория, затем центр экологического образования; сейчас в составе лаборатории дидактики и философии образования Института стратегии развития образования Российской академии образования).

К 1972 г., когда состоялась первая Конференция ООН по охране окружающей человека среды, наша страна уже имела значительный опыт природоохранной деятельности, в том числе и в области просвещения. В этом году было принято Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об усилении охраны природы и улучшении использования природных ресурсов», обратившее внимание на необходимость усилить среди населения распространение знаний по охране природы и разъяснение важности рационального использования её богатств, включая преподавание основ природоведения, рационального использования и защиты окружающей природной среды во всех учебных заведениях (п. 46)<sup>1</sup>.

Важным событием стала Межправительственная конференция по вопросам образования в области окружающей среды (Тбилиси, 1977 г.), рекомендации которой остаются актуальными и сегодня, в эпоху перехода к устойчивому развитию – в частности, целостное рассмотрение окружающей среды (естественной, искусственной, социальной и т. п.), непрерывность образования в области окружающей среды (формального и неформального), междисциплинарный подход; учёт местной, национальной, региональной и международной точек зрения, нынешнего и возможного будущего состояния окружающей среды, участие обучающихся в планиро-

[от 27 октября 1960 г.] // Ведомости Верховного Совета РСФСР. – 1960. – № 40. – Ст. 586.

<sup>1</sup> Об усилении охраны природы и улучшении использования природных ресурсов: постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР: [от 29 декабря 1972 г. № 898] // Собрание постановлений правительства СССР. – 1973. – № 2. – Ст. 6.

вании обучения, развитие критического мышления, навыков решения проблем [27].

В конце 70-х – начале 80-х гг. XX в. на смену природоохранительному просвещению [18] пришло экологическое образование, которое оформилось как новое направление педагогической науки и практики [13; 14]. Соответствующие изменения коснулись и наименования Совета: в 1975 г. слово «просвещение» было заменено на «образование», а в 1980 г. появилась современная формулировка.

Наиболее активно экологическое образование в нашей стране развивалось в 90-х гг., когда на волне перестройки и гласности экологические проблемы, которые долго замалчивались, начали широко обсуждаться в обществе [19]. В 1991 г. Законом РСФСР «Об охране окружающей природной среды» (ст. 73) была провозглашена «система всеобщего, комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования, охватывающая весь процесс дошкольного, школьного воспитания и образования, профессиональной подготовки специалистов в средних и высших учебных заведениях, повышения их квалификации с использованием при этом средств массовой информации»<sup>2</sup>. Закон «Об образовании» (1992) провозгласил воспитание любви к окружающей природе одним из принципов государственной политики в области образования (п. 1 ст. 2)<sup>3</sup>. Принятая в 1993 г. Конституция РФ установила право каждого гражданина на благоприятную окружающую среду, достоверную информацию о её состоянии (ст. 42) и обязанность сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам (ст. 58)<sup>4</sup>. Утверждённые в 1994 г. Указом Президента «Основные положения государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого разви-

<sup>2</sup> Об охране окружающей природной среды: Закон РСФСР: [от 19 декабря 1991 г. № 2060-1] // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. – 1992. – № 10. – Ст. 457.

<sup>3</sup> Об образовании: Закон Российской Федерации: [от 10 июля 1992 г. № 3266-1] // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. – 1992. – № 30. – Ст. 1797.

<sup>4</sup> Конституция Российской Федерации: [принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.]. – URL: <http://konstitucija.ru/1993/1> (дата обращения: 15.08.2020). – Текст: электронный.

тия» (1994) обозначили экологическое образование и воспитание в качестве основных направлений деятельности по охране среды обитания человека<sup>1</sup>.

В 1993 г. предмет «Экология» был введён в базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации в V и IX классах<sup>2</sup> (в 1997 г. изъят из федерального компонента базисного учебного плана, сохранился в старших профильных классах, а также в национально-региональном компоненте<sup>3</sup>). В эти и последующие годы создаётся большое число учебников, программ и методических рекомендаций для экологического образования, воспитания и просвещения. По всей стране были созданы детские эколого-биологические центры (в основном на базе станций юных натуралистов). В 1993–1994 гг. утверждены образовательные стандарты по направлению «Экология и природопользование» (бакалавриат, магистратура). На уровне среднего профессионального образования открыта специальность «Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов» [20]. В паспорт научной специальности 13.00.02 *Теория и методика обучения и воспитания* была включена специализация по экологии<sup>4</sup>.

Таким образом, на рубеже 80–90-х гг. при активном участии Научного совета сформировались как нормативно-правовые, так и научно-методические основы системы непрерывного экологического образования [7; 16].

В 2000-х гг. началась трансформация экологического образования, связанная с

<sup>1</sup> О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития: указ Президента Российской Федерации: [от 4 февраля 1994 г. № 236] // Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации. – 1994. – № 6. – Ст. 436.

<sup>2</sup> Об утверждении базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации: приказ Министерства образования Российской Федерации: [от 7 июня 1993 г. № 237]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/9027925> (дата обращения: 11.06.2020). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Об утверждении базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации: приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации: [от 9 февраля 1998 г. № 322]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/58816004> (дата обращения: 11.06.2020). – Текст: электронный.

<sup>4</sup> 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям). – URL: <http://arhvak.minobrnauki.gov.ru/316> (дата обращения: 15.08.2020). – Текст: электронный.

реализацией концепции устойчивого развития. Принятая на Второй конференции ООН по окружающей среде и развитию (1992) «Повестка 21» предусматривает включение вопросов устойчивого развития во все учебные планы и программы<sup>5</sup>. Формируется новое направление – образование в интересах/для устойчивого развития [10].

Для разработки модели образования на основе ценностей устойчивого развития в 2005 г. создано Байкальское отделение Научного совета, которое в настоящее время охватывает Иркутскую область, Республику Бурятия и Забайкальский край (состав бюро – В. П. Горлачёв, Н. Ж. Дагбаева, Л. З. Сидорова). Основное направление его деятельности – социальное партнёрство образовательных организаций по изучению и сохранению уникального природного и культурного наследия объекта всемирного значения оз. Байкал. На базе отделения проводятся летние школы по экологическому образованию для педагогов региона. Членами Научного совета разработан ряд учебно-методических комплексов<sup>6</sup>, которые апробированы в образовательных организациях и системе повышения квалификации педагогических работников [23].

Под эгидой Научного совета в 2007 г. разработана и в 2010 г. утверждена Президиумом Российской академии образования Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития (руководитель А. Н. Захлебный), цель которой – формирование у обучающихся экологического мышления на основе экосистемной познавательной модели и экологического сознания на основе личного и

<sup>5</sup> Agenda 21. – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>. (дата обращения: 15.08.2020). – Текст: электронный.

<sup>6</sup> Региональная экология: учебник для общеобразовательных учебных заведений Читинской области и Агинского Бурятского автономного округа / В. П. Горлачёв, О. В. Корсун, Е. А. Игумнова [и др.]. – Чита: Экспресс-изд-во, 2007. – 210 с.; Дзятковская Е. Н. Экология учебной деятельности. Учусь учиться: учебно-методический комплекс для дошкольников. – М.: Образование и экология, 2005; Дзятковская Е. Н. Экология учебной деятельности. Учусь учиться: учебно-методический комплекс для учащихся 1–4 классов. М.: Образование и экология, 2008; Дзятковская Е. Н. Экология учебной деятельности. Учусь общаться: учебно-методический комплекс для учащихся 6–7 классов. М.: Образование и экология, 2009; Экология и безопасность жизнедеятельности: учебное пособие для учащихся 10–11 классов: в 2 ч. / под ред. В. А. Грачева, А. Н. Захлебного. – М.: Образование и экология, 2013.

совместного опыта рефлексивно-оценочной и эколого-проектной деятельности, ориентированной на ценности устойчивого развития как условие становления экологической культуры гражданина [12]. При участии членов Научного совета созданы первые учебные пособия по устойчивому развитию для средней<sup>1</sup> и высшей школы<sup>2</sup>, защищены диссертации [3; 22; 23], изданы обобщающие монографии в данной области [4; 8; 11].

Основные понятия и принципы экологии и устойчивого развития включены в федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования (2009–2012). В целом стандарты ориентированы на становление личностных характеристик выпускника, осознанно выполняющего правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды, ориентирующегося в мире профессий, понимающего значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы. ФГОС среднего общего образования (10–11 классы) включает новую предметную область, в которую входит интегрированный учебный предмет «Экология» (базовый уровень). Основной результат – сформированность личностного отношения к экологическим ценностям, экологического мышления, представлений об экологической культуре как условии достижения устойчивого развития общества и природы<sup>3</sup>. В настоящее время идёт переработка ФГОС в соответствии с поручением Президента РФ от 27 января 2017 г. Пр-140ГС «представить предложения: о включении в федеральные государственные образовательные стандарты требований к освоению базовых знаний в области охраны окружающей среды и устойчивого развития, в том числе с учётом современных приоритетов мирового сообщества, прежде всего Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года, Парижского соглашения, принятого 12 декабря 2015 г., и обязательств Российской Федерации в об-

ласти противодействия изменению климата и сохранения благоприятной окружающей среды» (п. 1и-1)<sup>4</sup>.

**Обсуждение результатов исследования.** Итак, в период деятельности Совета понятийно-терминологический аппарат рассматриваемого направления в образовании, которое по-английски обозначается словосочетанием *environmental education* («образование в области окружающей среды»; при этом «окружающая среда» понимается как сочетание природной, техногенной и социальной сред [27]), в русскоязычном академическом дискурсе активно развивался – работа школ по охране природы [21], природоохранительное просвещение/образование [18], экологическое образование [14], сейчас – экологическое образование в интересах устойчивого развития.

Как уже отмечалось, новый импульс эколого-педагогическим исследованиям придали принятые в 2015 г. ЦУР [24; 25; 28]. В связи с этим ведётся поиск современных форм взаимодействия специалистов – членов Научного совета с учёными и практиками в разных субъектах Российской Федерации. На основе принципов устойчивого развития с 2016 г. в рамках программы УНИТВИН/ЮНЕСКО функционирует межрегиональное сетевое партнёрство «Учимся жить устойчиво в глобальном мире», организатором которого выступила кафедра ЮНЕСКО по изучению глобальных проблем факультета глобальных процессов Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (Ю. Н. Саямов) совместно с сетевой кафедрой ЮНЕСКО «Экологическое образование для устойчивого развития в глобальном мире» при Институте стратегии развития образования Российской академии образования (А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская). Информационно-методическую поддержку обеспечивает Департамент образования администрации г. Томска (О. В. Васильева, В. В. Пустовалова). Цель проекта – организация сети образовательных организаций, педагогов, детей, родителей для распространения идей и лучшего опыта просвещения и образования в интересах сохранения природного и культурного

<sup>1</sup> Калинин В. Б., Ермаков Д. С., Лапшина С. Ю. Устойчивое развитие: учебник для 10–11 классов. – М.: АсЭКО, 2002. – 61 с.

<sup>2</sup> Марфенин Н. Н. Устойчивое развитие человечества: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 624 с.

<sup>3</sup> Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://www.fgos.ru> (дата обращения: 15.08.2020). – Текст: электронный.

<sup>4</sup> Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета по вопросу «Об экологическом развитии Российской Федерации в интересах будущих поколений» (24 января 2017 г.). – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/53775> (дата обращения: 15.08.2020). – Текст: электронный.

наследия России, формирования культуры «зелёного» потребления, экологически безопасного и здорового устойчивого образа жизни, развития межкультурных коммуникаций и содействия укреплению мира, профессиональной ориентации молодёжи на включение в «зелёную» экономику. Формы реализации проекта – конкурсы, сетевые форумы, видеоконференции, вебинары, педагогические чтения, мастер-классы, проблемно-творческие группы; инновационные, экспериментальные, стажировочные площадки и др.<sup>1</sup>

Члены Научного совета принимают участие в разработке национальных показателей достижения указанной цели, координирует которую Федеральная служба государственной статистики. В соответствии с резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН (2017)<sup>2</sup> группой экспертов по информационно-статистическому обеспечению мониторинга целей устойчивого развития разрабатывается Национальный набор показателей ЦУР. Статистические данные в целом свидетельствуют о положительной динамике развития образования в нашей стране<sup>3</sup>. Открытым остаётся не менее важный, однако, в меньшей степени поддающийся количественному измерению вопрос качественного содержания – об осведомлённости в области устойчивого развития, изменении поведенческих практик, образа жизни и мировоззренческих установок в направлении устойчивости [2]. В соответствии с рекомендациями ООН, индикатор 4.7.1 предусматривает определение статуса воспитания в духе всемирной гражданственности и пропаганды устойчивого развития, включая гендерное равенство и права человека, на всех уровнях в национальной политике в сфере образования, учебных программах, программах подготовки учителей и системе аттестации учащихся. При этом показатели должны приводиться, когда это уместно, в разбивке по уровню дохода, полу, возрасту, расе, этнической принадлежности, мигра-

ционному статусу, признаку инвалидности, месту проживания и др.<sup>4</sup> Работа в данном направлении будет продолжена.

**Заключение.** Таким образом, можно сказать, что история Научного совета и развитие экологического образования (в том числе на современном этапе – в интересах устойчивого развития) в России неразрывно связаны между собой. В настоящее время в состав Научного совета (председатель А. Н. Захлебный, заместители председателя – Е. Н. Дзятковская, Д. С. Ермаков, Н. М. Мамедов; учёный секретарь Д. В. Моргунов) входит более 50 специалистов.

Основные направления работы:

- обсуждение и научная экспертиза концептуальных основ, методологических проблем, дидактических подходов и перспектив развития экологического образования в интересах устойчивого развития;
- разработка предложений органам законодательной и исполнительной власти по совершенствованию экологического образования, формированию экологической культуры населения, достижению ЦУР;
- информирование научно-педагогической общественности о результатах теоретических исследований и практических разработках, лучших педагогических практиках;
- установление связей научно-исследовательских и педагогических коллективов с органами управления образованием и природопользованием федерального, регионального и муниципального уровней, экологическими фондами;
- международное сотрудничество.

В год своего пятидесятилетнего юбилея, как и прежде, Научный совет стремится решать возникающие задачи на основе консолидации усилий специалистов и организаций, сочетания теории и практики, научных исследований и управленческих решений. Экологическое образование в Российской Федерации признано важным направлением государственной политики. В Российской академии образования создана научная школа, выросла плеяда компетентных учёных и инициативных практиков. Пожелаем им дальнейших успехов!

<sup>1</sup> PARTNER–UNITWIN.NET. – URL: <http://www.partner-unitwin.net> (дата обращения: 15.08.2020). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development (Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017 71/313). – URL: [https://ggim.un.org/documents/A\\_Res\\_71\\_313\\_e.pdf](https://ggim.un.org/documents/A_Res_71_313_e.pdf) (дата обращения: 15.08.2020). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Цели устойчивого развития в Российской Федерации. 2019. – М.: Росстат, 2019. – 39 с.

<sup>4</sup> Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development. – URL: [https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%202019%20refinement\\_Eng.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%202019%20refinement_Eng.pdf). (дата обращения: 15.08.2020). – Текст: электронный.



**Список литературы**

1. 2020–2030: десятилетие действий для ЦУР в России. Вызовы и решения. М., 2020. 142 с.
2. Агранович М. Л. Индикаторы достижения целей устойчивого развития в сфере образования и национальная образовательная политика // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 242–264.
3. Аргунова М. В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 381 с.
4. Аргунова М. В., Ермаков Д. С., Плюснина Т. А. Экологическое образование в интересах устойчивого развития для школьников и учителей. М.: МИОО, 2015. 144 с.
5. Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики. М.: УРАО, 2003. 272 с.
6. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория. Ставрополь: СКСИ, 2006. 300 с.
7. Вербицкий А. А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования // Педагогика. 1997. № 6. С. 31–36.
8. Дзятковская Е. Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зелёные аксиомы». Трансдисциплинарность. М.: Образование и экология, 2015. 328 с.
9. Добровольный национальный обзор хода осуществления Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. М.: Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации, 2020. 238 с.
10. Ермаков Д. С. Образование для устойчивого развития // Педагогика. 2006. № 9. С. 23–29.
11. Ермаков Д. С., Славинский Д. А., Черникова С. А. Дополнительное профессиональное образование в интересах устойчивого развития. СПб.: ВВМ, 2008. 218 с.
12. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н., Вагнер И. В., Либеров А. Ю., Алексеев С. В., Ермаков Д. С., Мамедов Н. М., Панов В. И. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2012. № 2. С. 4–15.
13. Захлебный А. Н., Суравегина И. Т. Научно-технический прогресс и экологическое образование // Советская педагогика. 1985. № 12. С. 10–12.
14. Зверев И. Д. Экология в школьном обучении: новый аспект образования. М.: Знание, 1980. 96 с.
15. Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г. URL: <http://www.edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannyye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035> (дата обращения: 15.08.2020). Текст: электронный.
16. Непрерывное экологическое образование в СССР. М.: Центр охраны окружающей среды, 1985. 26 с.
17. Попова Л. В. Из истории профессионального экологического образования // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 148–153.
18. Природоохранные просвещение / К. П. Митрюшкин, Л. К. Шапошников, О. Г. Коровкина [и др.]. М.: Знание, 1980. 175 с.
19. Развитие системы экологического образования и просвещения в Российской Федерации в 1992–2002 годах. М.: МПР России, 2002. 447 с.
20. Рыбальский Н. Г., Самоёсов Е. Д., Колесова Е. В., Попова Л. В., Степанов С. А., Хрисанов В. Р. Экологическое образование в Российской Федерации – путь длиной в 25 лет: история, состояние и перспективы // Использование и охрана природных ресурсов в России. 2016. № 4. С. 91–98.
21. Рыков Н. А. Охрана природы и школа. Л.: Лениздат, 1961. 56 с.
22. Степанов С. А. Экологическое образование для устойчивого развития как важное направление модернизации высшей школы России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2011. 520 с.
23. Халудорова Л. Е. Социокультурная направленность экологизации содержания дополнительного профессионального образования учителей в интересах устойчивого развития региона: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Улан-Удэ, 2019. 400 с.
24. Цели устойчивого развития ООН и Россия: доклад о человеческом развитии в Российской Федерации за 2016 год / под ред. С. Н. Бобылева, Л. М. Григорьева. М.: Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации, 2016. 298 с.
25. Avelar A. B. A., Silva-Oliveira K. D. da, Silva Pereira R. da. Education for advancing the implementation of the Sustainable Development Goals: a systematic approach // The International Journal of Management Education. 2019. Vol. 17, No. 3. Pp. 1–15.
26. Intergovernmental Conference on environmental education organized by UNESCO in co-operation with UNEP (Tbilisi, USSR, 14–26 October 1977): final report. Paris: UNESCO, 1978. 101 p.
27. International perspectives on the theory and practice of environmental education / eds. G. Reis, J. Scott. New York: Springer International Publishing AG, 2017. 236 p.
28. Kioupi V., Voulvoulis N. Education for sustainable development: a systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes // Sustainability. 2019. No. 21.

**Статья поступила в редакцию 20.08.2020; принята к публикации 24.09.2020**



**Библиографическое описание статьи**

Захлебный А. Н., Ермаков Д. С. Цели устойчивого развития и экологическое образование (к 50-летию Научного совета по экологическому образованию Российской академии образования) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 26–35. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-26-35.

**Anatoly N. Zakhlebny<sup>1</sup>,**

*Doctor of Pedagogy, Professor,*

*Corresponding-Member of the Russian Academy of Education*

*Institute for Strategy of Education Development*

*of the Russian Academy of Education*

*(16 Zhurovskogo st., Moscow, 105062, Russia),*

*e-mail: anzmos@bk.ru*

*<https://orcid.org/0000-0001-8396-5868>*

**Dmitry S. Ermakov<sup>2</sup>,**

*Doctor of Pedagogy, Candidate of Chemistry,*

*Associate Professor,*

*Peoples' Friendship University of Russia*

*(6 Miklukho-Maklaya st., Moscow, 117198, Russia),*

*e-mail: ermakov-ds@rudn.ru*

*<https://orcid.org/0000-0003-0737-0189>*

**Sustainable Development Goals and Environmental Education  
(to the 50th Anniversary of the Scientific Council on Environmental  
Education of the Russian Academy of Education)<sup>3</sup>**

The National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030, defined by the decree of the President (2020), corresponding to the Sustainable Development Goals (SDG), which were adopted by the United Nations General Assembly in 2015. The Russian Federation conducts systematic work to implement SDG, including Goal 4, "Quality education". The article presents a brief outline of the history of the created in 1970 Scientific Council on environmental education of the Russian Academy of Education (previously it was called Problem Council on informal environmental education of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR), the main directions of its activities and contribution to the SDG through the development of scientific and methodological support of environmental education (in contemporary wording, of the environmental education for sustainable development). With the participation of members of the Scientific Council, federal and regional textbooks on sustainable development for secondary and higher schools were published, and several monographs and dissertations were prepared. Issues of environmental protection and sustainable development are included in federal state educational standards. The Concept of general environmental education for sustainable development is prepared. The Interregional network partnership "Learning to live sustainably in a global world" is functioning. Currently, designing of the national set of SDG 4 indicators, and, particularly, an indicator 4.7.1 related to training in sustainable development and sustainable lifestyles, is on the way.

**Keywords:** Sustainable Development Goals, environmental education, Scientific Council for environmental education, Russian Academy of Education

**References**

1. 2020–2030: Decade of action for the SDGs in Russia. Challenges and solutions. M., 2020. (In Rus.)
2. Agranovich, M. Achievement Indicators for Sustainable Development Goals in education and national education policies. Educational studies, no. 4, pp. 242–264, 2017. (In Rus.)
3. Argunova M. V. Environmental education in the interests of sustainable development as a meta-subjective direction of modernization of school education: Dr. ped. sci. diss. M., 2010. (In Rus.)

<sup>1</sup> A. N. Zakhlebny: statement of the research goal, history of the Scientific Council on environmental education of the Russian Academy of Education (1970–1990), summary of the obtained results.

<sup>2</sup> D. S. Ermakov: outline of history of the Scientific Council on environmental education of the Russian Academy of Education (since the 2000s), analysis of the role of environmental education in achieving Sustainable Development Goals.

<sup>3</sup> The article was funded by Russian Foundation for Basic Research (research project № 19–013–00722 "Education for sustainable development in action").

4. Argunova, M. V., Ermakov, D. S., Plusnina, T. A. Environmental education for sustainable development for schoolchildren and teachers. M: MIOO, 2015. (In Rus.)
5. Bim-Bad, B. M. Essays on the history and theory of pedagogy. M: Publishing house URAO, 2003. (In Rus.)
6. Bobryshov, S. V. Historical and pedagogical research of the development of pedagogical knowledge: methodology and theory. Stavropol: Publishing house SKSI, 2006. (In Rus.)
7. Verbitsky, A. A. Fundamentals of the concept of continuous environmental education development. Pedagogy, no. 6, pp. 31–36, 1997. (In Rus.)
8. Dzyatkovskaya, E. N. Education for sustainable development at school. Cultural concept. "Green axioms". Transdisciplinarity, M: Education and ecology, 2015. (In Rus.)
9. Voluntary national review of the implementation of the 2030 Agenda for sustainable development. M: Analytical centre under the President of the Russian Federation, 2020. (In Rus.)
10. Ermakov, D. S. Education for sustainable development. Pedagogy, no. 9, pp. 23–29, 2006. (In Rus.)
11. Ermakov, D. S., Slavinsky, D. A., Chernikova, S. A. Additional professional education in the interests of sustainable development. SPb: VVM, 2008. (In Rus.)
12. Zakhlebny, A. N., Dzyatkovskaya, E. N., Wagner, I. V., Liberov, A. Yu., Alekseev, S. V., Ermakov, D. S., Mamedov, N. M., Panov, V. I. Concept of General environmental education for sustainable development. Ecological education: before, in, out of school, no. 2, pp. 4–15, 2012. (In Rus.)
13. Zakhlebny, A. N., Surovegina, T. I. Scientific-technical progress and environmental education. Soviet Pedagogy, no. 12, pp. 10–12, 1985. (In Rus.)
14. Zverev I. D. Ecology in school education: a new aspect of education. M: Znanie, 1980. (In Rus.)
15. Key directions of development of Russian education for achieving the goals and objectives of sustainable development in the education system until 2035 (13.02.2020). Web. 15.08.2020. <http://www.edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannyye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyucheveye-napravleniya-2035>. (In Rus.)
16. Continuous environmental education in the USSR. M: Center of environment protection, 1985. (In Rus.)
17. Popova, L. V. From the history of professional environmental education. Higher Education in Russia, no. 10, pp. 148–153, 2012. (In Rus.)
18. Informal environmental education / K. P. Mityushkin, L. K. Shaposhnikov, O. G. Korovkina et al. M: Znanie, 1980. (In Rus.)
19. Development of the system of environmental education and enlightenment in the Russian Federation in 1992–2002. M: MPR Rossii, 2002. (In Rus.)
20. Rybalsky, N. G., Samotesov, E. D., Kolesova, E. V., Popova, L. V., Stepanov, S. A., Khrisanov, V. R. Environmental education in the Russian Federation—a path of 25 years: history, state and prospects. Use and mineral resources protection in Russia, no. 4, pp. 91–98, 2016. no. 1, pp. 75–82, 2017. (In Rus.)
21. Rykov, N. A. Nature protection and school. L: Lenizdat, 1961. (In Rus.)
22. Stepanov, S. A. Environmental education for sustainable development as an important direction of modernization of higher education in Russia: Dr. ped. sci. diss. M., 2011. (In Rus.)
23. Khaludorova, L. E. Sociocultural orientation of ecologization of the content of additional professional education of teachers in the interests of sustainable development of the region. Dr. ped. sci. diss. Ulan-Ude, 2019. (In Rus.)
24. UN Sustainable Development Goals and Russia: report on human development in the Russian Federation for 2016 / eds. S. N. Bobylev, L. M. Grigoriev, M: Analytical center under the Government of the Russian Federation, 2016. (In Rus.)
25. Avelar A. B. A., Silva-Oliveira K. D. da, Silva Pereira R. da. Education for advancing the implementation of the Sustainable Development Goals: a systematic approach. International journal of management education, no. 3, pp. 1–15, 2019. (In Engl.)
26. Intergovernmental Conference on environmental education organized by UNESCO in co-operation with UNEP (Tbilisi, USSR, 14–26 October 1977): final report. Paris: UNESCO, 1978. (In Engl.)
27. International perspectives on the theory and practice of environmental education / eds. G. Reis, J. Scott. New York, NY: Springer International Publishing AG, 2017. (In Engl.)
28. Kioupi, V., Voulvoulis, N. Education for sustainable development: a systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes. Sustainability, no. 21, pp. 6104-1-18, 2019. (In Engl.)

**Received: August 20, 2020; accepted for publication September 24, 2020**

#### **Reference to the article**

Zakhlebny A. N., Ermakov D. S. Sustainable Development Goals and Environmental Education (to the 50th Anniversary of the Scientific Council on Environmental Education of the Russian Academy of Education) // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 26–35. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-26-35.

УДК 373.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-36-43

**Ron Gleason<sup>1</sup>,***Master of Education,**Angoon School**(500 Big Dog Salmon Way, Angoon, 99820, United States of America),**e-mail: ronniegleason63@gmail.com**<https://orcid.org/0000-0003-0393-2789>***Pavel N. Kirillov<sup>2</sup>,***Candidate of Psychology,**Brookes Moscow International Baccalaureate World Continuum School**(7 Lazorevy proezd, Moscow, 129323, Russia),**e-mail: pavel.kirillov77@gmail.com**<https://orcid.org/0000-0001-8339-193X>***Natalia I. Koryakina<sup>3</sup>,***Candidate of Pedagogy,**ANO "Platform for New Schools"**(26 Pravdy st., Moscow, 125040, Russia),**e-mail: koryakina@vbudushee.ru**<https://orcid.org/0000-0003-1779-6490>***Alexander S. Ermakov<sup>4</sup>,***Candidate of Biology,**Lomonosov Moscow State University**(1, b. 12 Lenin Hills, Moscow, 119991, Russia),**e-mail: ermakov99@mail.ru**<https://orcid.org/0000-0003-4878-9058>***Dmitry S. Ermakov<sup>5</sup>,***Doctor of Pedagogy, Candidate of Chemistry,**Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)**(6 Miklukho-Maklaya st., Moscow, 117198, Russia),**e-mail: ermakov-ds@rudn.ru**<https://orcid.org/0000-0003-0737-0189>*

### Whole-institution Approach in Education for Sustainable Development: Theory and Practice<sup>6</sup>

Education is an important mechanism of sustainable development implementation. Education for sustainable development (ESD) is one of the priorities of international organizations (UN, UNESCO, and other), and national governments from the beginning of the 1990s. Experience generated over three decades of implementation of ESD, as well as theoretical studies show that a whole-institution approach is required for effective furthering of ESD. With this approach the priorities shift from including ESD issues into a few selected subjects or events to applying ESD as a foundation for the entire functioning of an educational institution (including management and budget, education, professional development, campus design, resource use, community relations etc). The research presented in the article has been completed using systemic, problematic, and comparative approaches. Ecological systems theory and educational design are suggested as

<sup>1</sup> R. Gleason: analysis of the whole-institution approach implementation in education for sustainable development in the Anglo-American school of Moscow and St. Petersburg.

<sup>2</sup> P. N. Kirillov: research statement, study of international pedagogical experience in the sphere of the whole-institution approach implementation in education for sustainable development, and generalization of the research results.

<sup>3</sup> N. I. Koryakina: analysis of international practices in the sphere of the whole-institution approach implementation in education for sustainable development

<sup>4</sup> A. S. Ermakov: study and generalization of the regulatory framework for the whole-institution approach implementation in education for sustainable development.

<sup>5</sup> D. S. Ermakov: theoretical and methodological substantiation of the whole-institution approach implementation in education for sustainable development at secondary school level.

<sup>6</sup> The article was funded by Russian Foundation for Basic Research (research project № 19-013-00722 "Education for sustainable development in action").

theoretical and methodological foundations for the whole institution approach. They point at the need to take into consideration child's natural and socio-cultural environment in designing education systems. The article considers practical cases (for example, international "Eco-schools" network, Anglo-American school and other) which can be replicated in and by other organizations.

**Key words:** education for sustainable development, whole-institution approach, methodology, theory, practice

**Introduction.** In 1987 The World Commission on Environment and Development formulated one of the most widely recognized definitions of sustainable development, which is meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs [8]. In 1992 The United Nations (UN) Conference on Environment and Development adopted "Agenda 21" – an international action plan for sustainable development. Chapter 36 of the "Agenda 21" called for inclusion of sustainable development issues into all study programs and curricula<sup>1</sup>.

That time marks the beginning of a new socio-pedagogical phenomenon – education for sustainable development (ESD), which is still considered as one of the priorities of UNESCO and is supported by the UN. In 2002 UN declared The World Decade of ESD (2005–2014)<sup>2</sup>. In 2013 the UN adopted a Global Agenda for ESD for the period after the end of the decade<sup>3</sup>.

ESD is viewed not as a certain body of information or knowledge, but as the aim of education. T. Shallcross and J. Robison argue that "a situated, whole school action-focused learning rather than behaviourist or cognitive/constructivist approaches to learning offers a better, though not the only, prospect for education to contribute to the development of more sustainable lifestyles/actions" [9, p. 299]. It is necessary that ESD is integrated into international and national policies, institutional management, teacher training, programs of study and quality evaluation. Educators and researchers have to reevaluate their approaches to ESD. Effective evaluation of an ESD system requires a deep understanding of aims and strategies to achieve them, planning cycles, reflection and correction. Such an approach is essential as the issues of sustainability themselves reflect the contemporary world: complex, multiaspec-

tual, lacking one "correct" solution, and concerning multiple stakeholders [5].

The UN Conference on sustainable development ("Rio+20", 2012) endorsed the whole-institution approach to ESD and called for inclusion of sustainability as a cross-cutting concept into curricula of various disciplines along with raising sustainability on campuses and in local communities<sup>4</sup>. The importance of this approach has also been recognized by the Global Action Program on Education for Sustainable Development<sup>5</sup>.

Implementation of the whole-institution approach is a far more complex goal than just teaching about the issues of sustainable development or adding new materials to existing courses and training programs. This approach requires placing sustainability in the forefront of all aspects of lives of educational institutions. It means that all aspects of internal functioning and external relations of an organization are considered and re-considered in light of the principles of sustainable development.

Following such an approach each organization makes decisions about its actions within three related areas: campus (management); curriculum (teaching/learning/research) and community (external relationships). It goes beyond the frames of formal education, because it concerns a wide range of issues and stakeholders at different levels of society, including leadership, participation, and responsibility; quality development, youth as part of the participatory processes, staff development in the area of sustainable development and ESD, further training for all stakeholders, campus management (for example, waste management strategies, energy saving, procurement policies etc.), innovation – being open to change and collaboration, communication networks within the institution and beyond it. The whole-institution approach requires reorientation of an institution's strategy and, as a result – of its culture – towards sustainable development<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Agenda 21. – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.

<sup>2</sup> United Nations Decade of education for sustainable development : resolution adopted by the General Assembly 21 February 2003, A/57/254. – URL: <https://undocs.org/en/A/RES/57/254>.

<sup>3</sup> UNESCO Global action programme on education for sustainable development. – Paris: UNESCO, 2013. – 28 p.

<sup>4</sup> The future we want (2012). – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/futurewewant.htm>.

<sup>5</sup> UNESCO Global action programme on education for sustainable development. – Paris: UNESCO, 2013. – 28 p.

<sup>6</sup> Outcomes of the first meeting of the Ad hoc group on strategic planning: the draft concept note for the



**2. Research methodology.** The research is based on systemic, problematic, and comparative approaches [6]. The first one considers a secondary school and its environment as a combination of connected elements. Application of the whole-institution approach allows to achieve an emergent property – sustainability of an educational system. Application of the third approach is necessary due to complexity of the issue considered – ESD, which has multiple theoretical and practical problems that are yet to be solved. The third approach allows to analyze experience of the whole-institution approach for ESD generated in different countries, identify both obstacles and achievements that can be replicated.

**Results and discussion.** ESD is an innovative system that requires different approaches, different management, and different methodology for teaching, learning, and raising awareness. Since ESD permeates all aspects of school life, it is necessary to work at each of them, which will cause an “ESD-transformation” of the traditional model of schooling [10]. Such a model calls for ways in which “educational institution becomes a microcosm of sustainable development that stems from sustainability more, than from unsustainability»<sup>1</sup>.

The theoretical foundation for the general institutional approach can be found in ecological systems theory by U. Bronfenbrenner [1]. He sees a person’s environment as a system of nesting structures. “Microsystem” is a combination of relationships of a developing person and his (her) immediate environment, that includes the person himself (family, school, peers etc.); patterns of activities, roles and interpersonal relationships that a person experiences in a given environment with a specific set of physical characteristics and with presence of people, who, in their turn, have their own temperament, personality, and beliefs. “Mesosystem” is a combination of interacting microsystems in which a person is immersed (for example, home, church, school, work, summer camp etc.). “Ecosystem” contains relationships with at least one structure in which a person is not present physically, but

that still influence the developmental situation of the person (relationships at work, mass media, local government, trade, industry etc.). “Macrosystem” is composed of intertwined micro-, meso-, and ecosystems within a given culture, subculture or a broader context (social class, political, ethnic, or religious groups can all be viewed as macrosystems – they are the social structures that have institutional properties such as lifestyles, economic sources, belief systems etc.). An important property of a system is its sustainability. Extremums of disorganization or of rigidity in the structure of the function threaten a potential personal growth, whereas an average level of flexibility creates optimal conditions for human development.

From educational design perspective the ecological system approach is embodied as educational environment – a system of educational and psychological conditions and impacts that creates opportunities for the development of students’ actual or potential abilities and interests. For educational environment to have a developmental impact it has to provide a set of opportunities for self-development that includes three major components: 1) spatial – class and other rooms, campus and its territory etc.; 2) social – interactions between all stakeholders of education (students, educators, parents, administrators etc.); 3) psychodidactic – contents and teaching methods, defined by the aims of the process of education.

The UNESCO suggests that “A whole-school approach involves including sustainable development and climate action in all aspects of your school, which can be broken down into four interrelated areas for action: school governance, teaching and learning, campus, and community partnerships. Changes in these four areas are achieved through an ongoing process of planning, action, and reflection”<sup>2</sup>.

What and how do we need to teach children so that they have a chance to avoid a global catastrophe? According to D. Orr, it is not as much about “what” and “how”, as about “where” to teach? How can one teach a child to care about the environment within the walls of a campus that demonstrates a complete ignorance of both nature and the child? Part of the solution comes from reconnecting human consciousness and the environment, rebuild-

<sup>2</sup> Gibb N. A Whole-School approach to sustainable development and climate action: guidelines for whole-school transformation. – URL: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/images/ASPnet\\_new/PDF/Draft-guidelines-on-Climate-change.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/images/ASPnet_new/PDF/Draft-guidelines-on-Climate-change.pdf).

post-2019 (United Nations Economic Commission for Europe Steering committee on education for sustainable development, Geneva, 2–3 May 2019). – URL: [https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/14thMeet\\_SC/Doc/Outcome\\_1902861E.pdf](https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/14thMeet_SC/Doc/Outcome_1902861E.pdf)

<sup>1</sup> National curriculum: the handbook for secondary teachers in England. Key stages 3 and 4. – L: Qualifications and curriculum authority: Department for education and skills, 2004. – 224 p.



ing connection between life and the systems provisioning for it [7]. The importance and the promise of buildings as tools for ESD have been summarized by Prime Minister of the United Kingdom (1997–2007) T. Blair: “All new schools... should be models for sustainable development: showing every child in the classroom and the playground how smart building and energy use can help tackle global warming... Sustainable development will not just be a subject in the classroom: it will be in its bricks and mortar and the way the school uses and even generates its own power. Our students won't just be told about sustainable development, they will see and work within it: a living, learning, place in which to explore what a sustainable lifestyle means”<sup>1</sup>.

From a practical perspective a whole-institution approach to ESD can be implemented within the following directions: lowering of the environmental impact of the campus and integration of environmental management into the school management practices; involvement of school students into decision making regarding school management and into sustainable practices; strengthening community participation and schools' participation in local environmental decision making; sustainability and ESD awareness raising for school staff to aid integration of ESD into formal and informal learning; updating of school policies to make ESD their central element; ensuring the school is an organization of continuous learning<sup>2</sup>.

A study commissioned by Department of the Environment and Heritage, Australian Government in 2004 found that there is a lack of evaluation and research findings to address questions regarding implementation and effectiveness of the whole-institution approach conclusively [4]. Four years later L. G. Hargreaves confirmed those findings: “Despite widespread support for this approach to ESD at national and international levels, there are relatively few concrete examples of schools in which this approach has been systematically implemented. A more common trend appears to be partial implementation of just a few aspects of ESD as curriculum add-ons or experiential learning units. While these approaches provide useful

<sup>1</sup> Blair's climate change speech // The Guardian. 15.09.2004. – URL: <https://www.theguardian.com/politics/2004/sep/15/greenpolitics.uk>.

<sup>2</sup> National curriculum: the handbook for secondary teachers in England. Key stages 3 and 4. – L.: Qualifications and curriculum authority: Department for education and skills, 2004. – 222 p.

learning opportunities for students, they fall well short of achieving the objective of a whole-school approach to ESD. Where examples of the whole-school approach do exist, they tend to be pilot projects in individual schools rather than a system-wide or school-board approach to implementation” [3].

One of the reasons for such a slow progress can be the fact that an effort for “ESD-transformation” requires a lot of human resources, in particular at research and development stage, when certain awareness and experience is needed to identify the areas of work, priorities and specific measures. This raises the “entrance threshold” and keeps some schools from embarking on ESD-transformation. To address these problems, many governments and NGOs develop nation-wide schemes that provide systemic whole school solutions and offer various support – training, consultations, guidebooks, curricula and etc.

One of the most established examples of such a scheme is the European Eco-schools initiative which started in 1986. In 2005 their progress at national levels has been reviewed [2; 4]. This and another study undertaken by the Australian government show that whole school approaches can be beneficial for both schools and the local communities in multiple ways: 1) improved relationships between stakeholders of the school community; 2) students receive a more meaningful practical experience; 3) ESD brings in innovative approaches for professional growth; 4) schools reduce their environmental impact; 5) school surroundings become healthier and more attractive; 6) schools achieve financial savings due to a more efficient resource use; 7) schools bring in additional resources both from the local community and ESD support networks.

It is of interest to consider a case of the Anglo-American school (AAS)<sup>3</sup> of Moscow and St. Petersburg (Russia)<sup>4</sup>.

While the school had no formally adopted curriculum on ESD, its various aspects are covered due to the interest of all stakeholders, including parent community. In general, sustainability issues are included in all aspects of the schools' life. Rather than transferring knowledge about sustainability, the school strives to

<sup>3</sup> The Anglo-American School. – URL: <https://www.aas.ru>.

<sup>4</sup> The campus in St. Petersburg closed in October 2018, by that time both campuses had been transitioning towards a whole-school model of ESD.

provide learners with experience of being part of a community that cares about the environment and of participation in decision making.

Advancement of ESD at AAS is coordinated by a committee that consists of interested staff members and students. Due to the small size of AAS St. Petersburg, the number of members is not limited. The committee meets twice a month to discuss the progress on its decisions. Some of the decisions have been: retrofit lighting to more efficient light-emitting diode lamps; modify procurement policy to include environmental impact of goods purchased by the school; the “6 R” campaign (*Rethink, Refuse, Reduce, Repair, Reuse, Recycle*) [11].

The curriculum at AAS is organized into units. Most of the knowledge about the environment students receive from science courses, which include units on physics, chemistry, biology, physical geography, and astronomy. Dedicated units on ecology / environmental science are present in science curricula for each stage – in primary, middle, and high school.

During the sophomore and the senior years (11 and 12) students can choose one of the sciences for an in-depth course of 180 hours (every day during the entire school year). One of the courses offered is “Environmental science”<sup>1</sup> which is taught at two levels – standard and advanced. The curriculum is developed to satisfy the requirements of Advanced Placement (a system coordinated by The College Board that develops common requirements for courses and develops external examinations like the Russian Unified Exam).

“Environmental science” teaches students about scientific principles, concepts and methodologies that are needed to understand multiple connections in nature, for identification and analysis of environmental problems, for evaluation of relative risks posed by those problems, and to study alternative solutions to environmental problems or their ultimate prevention. The course does not have a set of standards but dictates some general requirements about the share of each major topic. For example, the issues of environmental pollution and its prevention should receive approximately 25–30 % of instructional time. Other topics (“Earth’s systems and resources”, “Human population”, “Land and water use”, “Production and consumption of energy”, “Global changes”) each receive 10–15 % of instructional time.

<sup>1</sup> Environmental science: course description. – Princeton: The College Board, 2013. – 22 p.

At AAS, the course of environmental science ends with a project: students construct a working model of an environmental solution or formulate suggestions to reduce the school building’s ecological footprint. Among the student projects are building of a bicycle-based generator, parabolic solar heater, analysis of the school’s consumption of paper. Students are also asked to present their projects to students from the lower school.

Sustainability education is supported by a regular use of teaching methods and technologies that help students develop systemic and critical thinking, and a positive experience of group work and cooperative problem solving. Development of the aforementioned qualities is declared by virtually any education system as one of the major outcomes. However, it is less common to see a well planned system that actually develops and measures those qualities. AAS goes through the process of goal setting with students to plan their development of soft skills. Students and their parents receive a regular feedback on development of the skills chosen during joint goal setting.

An effective ESD is impossible within the walls of a building that demonstrates a complete lack of interest in sustainability. On the other hand, the school’s environment can serve as a powerful resource for environmental education. AAS uses the following elements that enrich its spaces with environmentally themed installations, for example:

- a model of a wastewater bioregenerator “Living machine”<sup>2</sup> – a system of connected tanks / aquaria that models a freshwater ecosystem able to process nutrients. Watching the functioning of The Living Machine stimulates natural curiosity of younger students. Older students use the machine for lab work and research projects;
- recycling – containers for paper and plastic waste have been designed by students and located in places identified by the student body;
- a vertical garden model on a windowsill, where herbs are grown aeroponically.

Responsible decision making is an essential part of ESD. AAS has a Student Council that advises the school administration on various aspects of the school life. For example, following recommendation of the Student Council, the

<sup>2</sup> Wastewater technology fact sheet. The living machine. – URL: [https://www3.epa.gov/npdes/pubs/living\\_machine.pdf](https://www3.epa.gov/npdes/pubs/living_machine.pdf).

school replaced paper towel dispensers with air dryers. Students researched the two options and concluded that the second has a lower environmental impact. Even if the research methodology was not quite accurate, students will certainly benefit from the experience of making positive research-based changes.

While AAS differs from other local schools, its experience can be of interest for education in Russia. One of the areas that makes AAS's approach worth studying is that ESD here develops in a non-linear fashion and organically. In that way its functioning and further development does not require substantial stimulation from the school administration or from external governing bodies.

**4. Conclusions.** Implementation of the whole institution approach at all levels of ed-

ucation is an important and pressing goal that will contribute to achieving both local and global sustainability. Secondary schools have a significant potential for this process because they are the places where the foundation for development of a young person's culture is laid. It may also be a foundation for the culture of sustainable development. At present there are only isolated examples of initiatives and projects that involve school communities into a whole institution implementation of ESD. On one hand, they are the evidence that it is practically possible to implement that approach. On the other hand, there is still a need to resolve a number of theoretical, methodological and organizational problems. The prospective of achieving a sustainable future for current and future generations will inspire this work.

#### References

1. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press, 1979. xv+330 p.
2. Eco-schools – trends and divergences: a comparative study on Eco-school development processes in 13 countries / eds. F. Mogensen, M. Mayer. Vienna, Austria: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture. 2005. 360 p.
3. Hargreaves L. G. The whole-school approach to education for sustainable development: from pilot projects to systemic change // Policy and practice: a development education review. 2008. № 6. P. 69–74.
4. Henderson K., Tilbury D. Whole-School approaches to sustainability: an international review of sustainable school programs. Canberra, Australia: Australian Research Institute in Education for Sustainability, 2004. 65 p.
5. Hopkins C. Reflections on 20+ Years of ESD // Journal of education for sustainable development. 2012. Vol. 6. No. 1. P. 21–35.
6. Hoveid, M. H., Ciolan, L., Paseka, A., Marques da Silva, S. Doing educational research: Overcoming challenges in practice. LA: Sage Publishing, 2019. 352 p.
7. Orr D. Loving children: a design problem // Hope is an imperative. Washington, DC: Island Press, 2011. P. 172–179.
8. Our common future : report of the World Commission on environment and development. Oxford, USA: Oxford University Press, 1987. 420 p.
9. Shallcross T., Robinson J. Sustainability education, whole school approaches, and communities of action // Participation and learning. Dordrecht : Springer, 2008. P. 299–320.
10. Sterling S., Orr D. Sustainable education: re-visioning learning and change. Cambridge: UIT Cambridge Ltd., 2001. 96 p.
11. Webster K., Zhevlakova M. A., Kirillov P. N., Koryakina N. I. From environmental education to education for sustainable development. St. Petersburg: Nauka, SAGA, 2005. 137 p.

**Received: August 28, 2020; accepted for publication September 20, 2020**

#### Reference to the article

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. PP. 36–43. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-36-43.

**Рон Глисон<sup>1</sup>,**

*Школа г. Ангун*

*(99820, США, г. Ангун, ш. Биг Дог Салмон, 500),*

*e-mail: ronniegleason63@gmail.com*

*https://orcid.org/0000-0003-0393-2789*

**Павел Николаевич Кириллов<sup>2</sup>,**

*кандидат психологических наук,*

*Московская школа «Брукс»*

*(129323, Россия, г. Москва, Лазоревый пр-д, 7),*

*e-mail: pavel.kirillov77@gmail.com*

*https://orcid.org/0000-0001-8339-193X*

**Наталья Ивановна Корякина<sup>3</sup>,**

*кандидат педагогических наук,*

*АНО «Платформа новой школы»*

*(125040, Россия, г. Москва, ул. «Правды», 26),*

*e-mail: koryakina@vbudushee.ru*

*https://orcid.org/0000-0003-1779-6490*

**Александр Сергеевич Ермаков<sup>4</sup>,**

*кандидат биологических наук,*

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова*

*(119991, Россия, г. Москва, Ленинские горы, 1, стр. 12),*

*e-mail: ermakov99@mail.ru*

*https://orcid.org/0000-0003-4878-9058*

**Дмитрий Сергеевич Ермаков<sup>5</sup>,**

*доктор педагогических наук, кандидат химических наук,*

*Российский университет дружбы народов*

*(117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6),*

*e-mail: ermakov-ds@rudn.ru*

*https://orcid.org/0000-0003-0737-0189*

## **Общешкольный подход в образовании для устойчивого развития: теория и практика<sup>6</sup>**

Образование – важнейший механизм достижения устойчивого развития. Образование для устойчивого развития (ОУР) выступает одним из приоритетов деятельности международных организаций (ООН, ЮНЕСКО и др.), национальных правительств с 1990-х гг. Накопленные за это время практический опыт, а также результаты теоретических исследований свидетельствуют о том, что для эффективной реализации ОУР необходим общеинституциональный подход. При этом ОУР должно не столько включаться в образовательный процесс в виде нескольких тем по некоторым предметам, отдельных мероприятий, но и выступать базисом для деятельности образовательной организации в целом (включая управление и финансирование, обучения и воспитание, повышение квалификации персонала, обустройство кампус, содержание зданий и ресурсоснабжение, взаимодействие с местным сообществом и др.). Предлагаемое в статье исследование проведено с применением системного, проблемного и сравнительно-педагогического подходов. В качестве теоретико-методологических оснований реализации общеинституционального подхода к ОУР предлагаются экологический подход и педагогический дизайн, указывающие на необходимость учёта природного и социально-культурного окружения ребёнка при проектировании образовательной среды. Представлены при-

<sup>1</sup> Р. Глисон обобщил опыт работы Англо-Американской школы (Москва, Санкт-Петербург) по реализации общеинституционального подхода в образовании для устойчивого развития.

<sup>2</sup> П. Н. Кириллов сформулировал задачи исследования, изучил международный педагогический опыт в области реализации общеинституционального подхода в образовании для устойчивого развития, обобщил результаты исследования.

<sup>3</sup> Н. И. Корякина обобщила международный педагогический опыт в области реализации общеинституционального подхода в образовании для устойчивого развития.

<sup>4</sup> А. С. Ермаков обобщил нормативную базу реализации общеинституционального подхода в образовании для устойчивого развития.

<sup>5</sup> Д. С. Ермаков дал теоретико-методологическое обоснование реализации общеинституционального подхода в образовании для устойчивого развития на уровне общеобразовательной школы.

<sup>6</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00722 «Образование для устойчивого развития в действии»).

меры организации общепедagogического подхода в школе (в частности, международная сеть «Эко-школ», Англо-Американская школа и др.), которые могут быть тиражированы в иных общеобразовательных организациях.

**Ключевые слова:** образование для устойчивого развития, общепедagogический подход, методология, теория, практика

**Статья поступила в редакцию 28.08.2020; принята к публикации 20.09.2020**

**Библиографическое описание статьи**

Глисон Р., Кириллов П. Н., Корякина Н. И., Ермаков А. С., Ермаков Д. С. Общешкольный подход в образовании для устойчивого развития: теория и практика // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 36–43. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-36-43.



## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

---

УДК 378.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-44-55

**Людмила Васильевна Байбородова,<sup>1</sup>**

*доктор педагогических наук, профессор,  
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского  
(150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1),  
e-mail: lvbai@mail.ru*

*<https://orcid.org/0000-0002-4440-5013>*

**Светлана Владимировна Данданова,<sup>2</sup>**

*кандидат педагогических наук, доцент,  
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова  
(150003, Россия, г. Ярославль, ул. Советская, 14),  
e-mail: s\_dandanova@mail.ru*

*<https://orcid.org/0000-0002-2240-1425>*

**Анна Николаевна Миронова,<sup>3</sup>**

*магистрант,  
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского  
(150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1),  
e-mail: annamir20181@mail.ru*

*<https://orcid.org/0000-0003-1525-7477>*

### Подготовка студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий в педагогической деятельности

В связи с тем, что требования к выпускнику вуза, будущему педагогу, существенно возрастают, определены новые ориентиры в педагогической деятельности. Это обусловлено процессами развития и модернизации образования, которые происходят в российском обществе, а также усложнением профессиональной деятельности педагога, что связано с формированием субъектной позиции обучающегося. Обосновывается актуальность использования современных технологий, определяются их характеристики, предлагается общая субъектно-ориентированная технология, которая позволяет успешно решать современные задачи образования. Представлен анализ опыта студентов выпускных курсов, учителей, работающих в образовательных организациях города Ярославля и других городов. Выявлен низкий уровень подготовленности педагогов к использованию современных технологий, в том числе субъектно-ориентированной технологии. В связи с этим предложена модель подготовки студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий в педагогическом

<sup>1</sup> Л. В. Байбородова – основной автор, осуществляла научное руководство исследованием, оформление статьи.

<sup>2</sup> С. В. Данданова осуществляла анкетирование, сбор и обработку материалов.

<sup>3</sup> А. Н. Миронова осуществляла проведение опытно-экспериментальной работы, сбор и обработку материалов.

университете, включающая три компонента: концептуально-целевой, содержательно-организационный и аналитико-результативный. В статье кратко раскрыто содержание каждого компонента. Апробация модели осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в магистратуре на факультете социального управления Ярославского государственного педагогического университета. Исследование характеризуется практико-ориентированностью, затрагивает современные аспекты профессионального образования, использования современных педагогических технологий в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** педагогическая технология, субъектно-ориентированная технология, профессиональная подготовка педагогов, образовательный процесс в вузе

**Введение.** Сегодня в России происходит смена парадигмы образования, затрагивающая цели, содержание, организацию, отношения субъектов, предъявляются новые требования к профессиональной педагогической деятельности. В рамках национального проекта «Образование» реализуются федеральные проекты «Успех каждого ребёнка», «Современная школа», которые направлены на формирование субъектности обучающегося, его активной позиции, развитие творческих способностей и обеспечение успешности каждого ученика. В условиях динамичного развития образования возрастает потребность в мотивированном и ответственном педагоге, обладающем современными знаниями, умениями и профессиональными компетенциями, способном обоснованно принимать решения в сложных педагогических ситуациях. В связи с этим возрастает актуальность проблемы совершенствования профессиональной подготовки студентов, будущих педагогов.

При подготовке педагогических кадров важно обеспечить развитие личностного и творческого потенциала студентов, сформировать у них потребность в «обучении всю жизнь», индивидуальный профессиональный стиль. Студент педагогического вуза должен стать субъектом своего профессионального развития, педагогом, успешно и результативно взаимодействующим с детьми и их родителями. Только тогда он сможет успешно решать задачи развития индивидуальности, личности, субъектности каждого ребёнка, формирования у него гражданских и нравственных качеств.

Успешность решения задач модернизации всех ступеней образования, качество и эффективность обучения кадров зависят от того, соответствуют ли используемые педагогические средства, технологии подготовки студентов современным вызовам и запросам общества, социальным отношениям и потребностям производства [2].

В то же время, как показывает исследование, в процессе обучения студентов вуза преобладают традиционные способы подготовки к профессиональной деятельности. По данным опроса 332 учителей из образовательных учреждений г. Ярославля, 78 педагогов из других регионов, большинство (более 70 %) затруднились ответить на вопрос о том, какие педагогические технологии считаются современными. Преимущественно главными организаторами процесса обучения являются педагоги, а обучающиеся – исполнителями. Таким образом, на основании проведённого нами исследования можно сделать вывод, что педагоги в полной мере не реализуют стоящие перед ними задачи.

Применение современных технологий должно активизировать позицию обучающихся, стимулировать их интерес к образованию, повышать ответственность за результаты своей деятельности. С целью решения актуальных образовательных и воспитательных задач сегодня должны преимущественно использоваться субъектно-ориентированные технологии, т. е. такие технологии, которые обеспечивают субъектную позицию обучающихся в образовательном процессе и позволяют принципиально по-новому взаимодействовать с детьми, предоставляя им возможность самим принимать решения и брать на себя ответственность за своё образование. Однако в деятельности вузов чаще всего отсутствует целостная система подготовки студентов к использованию таких технологий, что и обуславливает актуальность данного исследования.

Проблема технологического подхода в образовании и подготовки студентов к использованию различных педагогических технологий разрабатывается с конца прошлого века В. П. Беспалько [3], Г. К. Селевко [8], В. А. Сластениным [9], В. В. Юдиным [12] и др. Однако нами не обнаружены работы, которые были бы посвящены подготовке

студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий.

Актуальность обозначенной проблемы определила цель исследования: разработка содержания и методики подготовки будущих педагогов к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности.

В соответствии с целью научно-исследовательской работы поставлены следующие задачи:

- выявить сущность и особенности подготовки будущих педагогов в современных условиях;
- охарактеризовать признаки субъектно-ориентированных технологий;
- разработать модель подготовки будущих педагогов к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности;
- апробировать модель подготовки в условиях магистратуры по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование».

**Методология и методы исследования.** Методологическую и теоретическую основу исследования составили положения известных учёных о сущности и принципах современного образования: отечественных (В. А. Болотов [4], В. И. Загвязинский [5]) и зарубежных (J. Hughes [13], S. Rudy [14]). Мы опираемся на современные подходы к подготовке педагогических кадров, которые разрабатывались А. М. Новиковым [6], Н. Ф. Радионовой [7], С. Д. Смирновым [10], А. П. Тряпицыной [7]. Особое внимание нами уделяется субъектно-ориентированному подходу в образовании, современным педагогическим технологиям (Л. В. Байбородова [1; 2], Т. Н. Гущина [1], В. В. Юдин [12] и др.).

Для решения задач научно-исследовательской работы использовались следующие методы:

- теоретические – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, анализ понятий и терминов по теме исследования, метод моделирования и прогнозирования, систематизации и обобщения;
- эмпирические – изучение продуктов деятельности студентов, анкетирование, тестирование, коллективное обсуждение, самооценка и взаимооценка, педагогическое наблюдение, изучение педагогического опыта преподавателей и учителей, метод экс-

пертной оценки, опытно-экспериментальная работа.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В психолого-педагогической литературе под термином «профессиональная подготовка» подразумевается в основном процесс овладения знаниями, умениями и навыками, компетенциями, которые необходимы для самостоятельной профессиональной деятельности. В то же время подготовку кадров рассматривают как сложную, динамичную систему, которая должна включать определение её целей, задач, подходов, принципов, содержания, форм, методов, образующих эту систему, во взаимосвязи. Данная система является комплексной и иерархичной по своей структуре. Она динамична и подвержена изменениям, так как общество, государство и работодатели выдвигают современные требования к подготовке студентов [3; 6].

Анализируя работы В. А. Сластёнина [9], А. А. Темербековой [11] и других исследователей, а также учитывая наш многолетний опыт, можно сделать вывод, что в настоящее время существует ряд причин низкого уровня профессиональной подготовки студентов, будущих педагогов. Эти причины заключаются в следующем:

- не актуализируются современные проблемы образования;
- не учитываются имеющиеся проблемы школьного образования;
- взаимодействие преподавателей и студентов в учебном процессе реализуется на субъект-объектном уровне, студент выполняет действия, которые задаются педагогом;
- используются традиционные методы, формы, технологии проведения учебных занятий;
- развитие самостоятельности, субъектности и потребности в саморазвитии не является приоритетной задачей подготовки студентов.

Данные выводы подтверждают актуальность разработки и использования современных педагогических технологий, о чём свидетельствуют и результаты проведённого нами эмпирического исследования.

Изучив определения понятия «педагогическая технология», которые даны разными авторами (В. П. Беспалько [3], Г. К. Селевко [8], В. А. Сластёниным [9], В. В. Юдиным [12] и др.), можно отметить, что педагогическая технология представляет собой упо-

рядоченную совокупность действий, операций, процедур, обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательного и воспитательного процессов. Под *педагогической технологией* мы понимаем алгоритм целенаправленных совместных действий субъектов образовательного процесса, обеспечивающий достижение намеченного результата.

Остро встаёт вопрос о том, какие педагогические технологии можно считать современными. К таким технологиям мы относим те, которые востребованы обучающимися, удовлетворяют их потребности, оптимально развивают участников образовательного процесса, отвечают запросам общества, требованиям современного производства [1].

К современным образовательным технологиям мы относим субъектно-ориентированные технологии. Разработанная нами **общая субъектно-ориентированная технология** нацелена на формирование у обучающихся способности принимать самостоятельные и адекватные решения на всех этапах образовательной деятельности, исходя из собственных потребностей и возможностей. Мы выделяем **признаки субъектно-ориентированных технологий**, которые обеспечивают:

- проявление и развитие как индивидуальности, так и личности обучающегося;
- возможность для обучающегося удовлетворить свои интересы и потребности;
- самостоятельность постановки обучающимся образовательных задач и поиска путей их решения;
- предоставление права обучающемуся выбирать темп, объём, сложность, вид и форму работы, роль, позицию в образовательной деятельности, способы взаимодействия с другими субъектами (преподавателями, студентами);
- удовлетворённость собственной деятельностью и её результатами;
- рефлексивное отношение обучающегося к собственной деятельности;
- диалоговый, партнёрский характер взаимодействия педагогов и обучающихся [Там же].

Общий **алгоритм субъектно-ориентированной технологии** можно представить следующим образом [1; 2]:

– **самодиагностика** (осознание себя: «какой я?», «что я знаю?», «что я умею?»),

и наоборот: «что не знаю?», «что не умею?» и т. п.);

– **самоанализ** (поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и т. п.);

– **самоопределение**, постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения («к чему стремиться и почему?», «каким должен быть результат?», «как этого добиться?», «какими должны быть мои действия?», «кто может мне помочь?» и др.);

– **самореализация** (самостоятельный поиск способов решения учащимися поставленных задач, принятие самостоятельных решений);

– **самооценка** (сопоставление достигнутого результата с планируемым, выявление и обоснование причин успехов и недостатков: «в какой мере мне удалось решить поставленные задачи?», «что мне удалось и почему?», «что не удалось и почему?» и др.);

– **самоутверждение** (вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия: «в какой мере поставленные цели и задачи были правомерны, адекватны моим возможностям?», «что необходимо учесть при целеполагании в дальнейшем?», «что изменить в последующих моих действиях?» и др.).

Общая субъектно-ориентированная технология охарактеризована в виде алгоритма действий обучающегося. Каждый этап этой технологии конкретизируется педагогическими средствами, методами и приёмами. Технология и используемые при этом средства, приёмы и техники могут применяться в самых различных конкретных ситуациях: при проведении учебных занятий, воспитательных мероприятий, при организации педагогической практики и исследовательской деятельности.

В рамках научно-исследовательской работы мы сделали попытку проанализировать использование субъектно-ориентированных технологий в практике образовательных организаций. С этой целью был проведён опрос студентов выпускных курсов, которые уже прошли педагогическую практику и ознакомились с опытом обучения в образовательной организации. Вопросы анкеты отражают идеи и конкретизируют алгоритм общей субъектно-ориентированной технологии через действия педагога и

ученика в образовательном процессе. Проанализировав ответы респондентов, можно сделать вывод, в какой мере применяются субъектно-ориентированные технологии на практике.

Базой исследования явились факультеты Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского

(социального управления, исторический, физико-математический, естественно-географический, иностранных языков, физической культуры). В исследовании участвовали 315 студентов-выпускников, которые прошли педагогическую практику в образовательных организациях г. Ярославля. Результаты опроса студентов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты опроса студентов (%)

Вопросы	Называемые субъекты	Ответы студентов		
		Моя практика	Опыт учителей	Как требует современный стандарт
Кто ставит цели на занятии?	Учитель	94	89	38
	Ученик	6	11	62
Кто определяет содержание деятельности?	Учитель	91	96	48
	Ученик	9	4	52
Кто определяет план работы на занятии?	Учитель	96	92	48
	Ученик	4	8	51
Кто определяет задания для закрепления изученного материала?	Учитель	98	59	52
	Ученик	2	41	48
Кто анализирует результаты деятельности ученика?	Учитель	58	66	39
	Ученик	42	34	61
Кто оценивает деятельность ученика?	Учитель	72	66	47
	Ученик	28	34	53
Кто контролирует выполнение заданий?	Учитель	54	61	48
	Ученик	46	39	52
Кто определяет домашнюю работу?	Учитель	99	96	53
	Ученик	1	4	47

Практически все учителя (94 %), чьи уроки посещали студенты, сами ставят цели и выбирают содержание урока. 96 % учителей и 92 % студентов сами определяют план работы на занятии.

Подчеркнём, что в соответствии с требованиями ФГОС уже в начальной и основной школе на занятиях должна быть такая организация учебного процесса, при которой каждый обучающийся имеет возможность проявить свою субъектность. Ученику предлагается, анализируя свои способности, умения, учитывая интересы, имеющийся опыт, определить цели своей деятельности, составить план работы на уроке, выбрать уровень задания, методы и формы своей деятельности. Каждый учащийся учится рефлексировать и адекватно определять свой исходный уровень знаний, а по окончании занятия оценить свой личностный рост и происходящие изменения. Однако, по данным анкетирования, лишь 28 % студентов и 34 % учителей на практике давали возможность учащимся оценивать свою деятельность. Также сту-

денты отмечают, что 99 % учителей сами определяют задание учащимся на дом, не предоставляя детям возможности выбрать вариант самостоятельной работы с учётом полученных результатов выполненной работы и имеющихся достижений.

Мнения студентов, которые представлены в табл. 1, о том, как должно быть организовано взаимодействие педагогов и учащихся в соответствии с требованиями ФГОС, свидетельствуют о низком уровне осознания значительной частью студентов необходимости использования субъектно-ориентированных технологий.

Также нами опрошены 332 учителя 12 средних школ г. Ярославля, 78 педагогов, участников семинара, из других городов: Иваново, Костромы, Курска, Липецка, Москвы, Рыбинска, Рязани, Тулы. По результатам анкетирования учителей (табл. 2) можно сделать вывод, что ответы педагогов города Ярославля и других регионов практически не отличаются и совпадают с результатами опроса студентов.



Результаты опроса учителей (%)

Вопросы	Называемые субъекты	Учителя г. Ярославля	Педагоги других городов
Кто ставит цели на занятии?	Учитель	45	32
	Ученик	14	15
	Не ставят цели	41	53
Кто определяет план работы на занятии?	Учитель	78	76
	Ученик	22	24
Кто определяет содержание деятельности?	Учитель	88	81
	Ученик	12	19
Кто определяет формы деятельности учащихся?	Учитель	64	52
	Ученик	36	48
Кто оценивает деятельность ученика?	Учитель	73	85
	Ученик	27	15
Кто определяет домашнюю работу?	Учитель	97	98
	Ученик	3	2

Таким образом, анализ данных опроса студентов и педагогов позволил установить, что субъектно-ориентированные технологии в полной мере не реализуются на практике. Небольшое количество педагогов применяет лишь некоторые индивидуализированные средства и приёмы на отдельных этапах организации урока, в основном на этапе закрепления изученного материала, когда обучающиеся самостоятельно выбирают задания. Можно сделать вывод, что основную часть занятия определяет и контролирует учитель, ученики выполняют действия по указанию педагогов.

В связи с тем, что большинство преподавателей и учителей не используют субъектно-ориентированные технологии в своей профессиональной деятельности, будущие педагоги не имеют возможности видеть на практике их применение, осваивать современные технологии на собственном опыте. Практически все учителя считают, что применение субъектно-ориентированных технологий обладает большим потенциалом, однако значительная часть опрошенных педагогов указали на низкий уровень их подготовленности к организации занятия с использованием таких технологий.

Таким образом, на основе анализа эмпирических исследований мы убедились в том, что педагоги не готовы к использованию субъектно-ориентированных технологий. Опираясь на результаты анализа литературы и передовой опыт образовательных организаций, мы попытались разработать модель подготовки студентов, будущих педа-

огов, к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности. Подготовка представлена как система поэтапного включения студентов в деятельность, в процессе которой происходит овладение субъектно-ориентированной технологией через использование на практике комплекса средств и приёмов, обеспечивающих субъектную позицию студентов.

**Модель характеризуется тремя компонентами:** концептуально-целевым, содержательно-организационным, аналитико-результативным.

**Концептуально-целевой компонент** напрямую связан с требованиями к профессиональной подготовке специалистов, которые выдвигает общество, государство и работодатели, и определяется рядом государственных документов. Концептуально-целевой компонент включает цель, подходы, принципы.

Целью подготовки является формирование подготовленности будущих педагогов к реализации субъектно-ориентированных технологий, которые характеризуются способностью студентов проявлять субъектность при обучении в вузе и обеспечивать субъектную позицию своих учеников. В соответствии с этой целью образовательный процесс должен выстраиваться на основе субъектно-ориентированного и рефлексивно-деятельностного подходов.

С точки зрения субъектно-ориентированного подхода студент является субъектом организации собственной деятельности в образовательном процессе, при этом учи-

тываются имеющийся опыт, интересы, возможности, уровень самостоятельности обучающегося. Рефлексивно-деятельностный подход выражается в том, что деятельность студента, пронизанная рефлексией и самоанализом, является основным средством его профессионального развития и овладения субъектно-ориентированной технологией.

На основе выделенных подходов определены следующие принципы подготовки студентов: поддержки индивидуальности и развития субъектности; вариативности и гибкости построения образовательного процесса; создания ситуаций свободного выбора и самоопределения; обеспечения самопознания и самоорганизации; стимулирования самоанализа и рефлексии.

**Содержательно-организационный компонент** модели представлен двумя взаимосвязанными составляющими: теоретической и практической подготовкой, которая включает три аспекта: 1) изучение студентами субъектно-ориентированных технологий в педагогическом курсе; 2) организацию учебных занятий студентов с использованием субъектно-ориентированных технологий; 3) освоение субъектно-ориентированных технологий в период практики.

Изучение студентами субъектно-ориентированных технологий в курсе педагогики предусматривает освоение сущности, идей, принципов, педагогических средств и приёмов общей субъектно-ориентированной технологии. Осваивается использование этой технологии в конкретных ситуациях: в проектной деятельности, коллективной творческой деятельности, при проектировании индивидуальной образовательной деятельности в процессе изучения дисциплины и конкретных тем, при проектировании самостоятельной работы студента, проектировании индивидуальной образовательной деятельности в период практики.

Применение субъектно-ориентированной технологии при изучении ряда дисциплин, прежде всего педагогических, даёт возможность студентам на собственном опыте активно и осознанно освоить эту технологию. Студенты овладевают логикой построения субъектно-ориентированного занятия, способами реализации принципов этой технологии, субъект-субъектным взаимодействием и сотрудничеством, способностью проектировать индивидуальную образовательную деятельность, т. е. ана-

лизировать свои достижения, ставить цели, планировать и организовывать собственную деятельность, оценивать результаты, определять перспективы.

Освоение субъектно-ориентированных технологий в период практики происходит при изучении опыта педагогов школ, проведении занятий студентов с обучающимися с использованием этих технологий и осуществлении самоанализа, рефлексии проведённых занятий с детьми. По итогам практики студент представляет три разработки занятий, построенных на основе использования субъектно-ориентированной технологии, и их анализ. Такая практическая деятельность способствует более глубокому осмыслению и присвоению идей этой технологии.

**Аналитико-результативный компонент** представлен разработанными нами критериями, показателями подготовленности будущих педагогов к использованию субъектно-ориентированных технологий. Кратко представим характеристику критериев и показателей подготовленности:

– мотивационный – потребность студента в формировании субъектной позиции обучающихся, в использовании субъектно-ориентированных технологий, стремление к освоению данной технологии и др.;

– когнитивный – знания студента о сущности, идеях, содержании этапов общей субъектно-ориентированной технологии, способах сопровождения детей в процессе использования данной технологии; знание частных субъектно-ориентированных технологий, особенностей их использования и др.;

– деятельностно-практический – умение приобщать обучающихся к самостоятельной постановке целей на занятии, планированию ими своей деятельности, сопровождение обучающихся в ситуациях выбора при принятии самостоятельных решений, владение способами организации субъект-субъектного взаимодействия; умение применять знания о субъектно-ориентированных технологиях, реализовать идеи этих технологий на практике, определять эффективность используемых технологий в профессиональной деятельности и др.;

– субъектность позиции студента – умение анализировать собственную деятельность, обоснованно определять цели деятельности, принимать самостоятельные решения и обосновывать собственные под-

ходы к решению профессиональных задач, адекватно оценивать свои достижения и др.

Апробация элементов модели осуществлялась в процессе **опытно-экспериментальной работы**, которая проводилась на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» с 2018 по 2020 г. в двух учебных группах магистратуры института педагогики и психологии ЯГПУ при изучении дисциплины «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании». Опытное-экспериментальное исследование включало три этапа: диагностический, формирующий, аналитический.

**На диагностическом этапе** изучался исходный уровень подготовленности магистрантов к использованию субъектно-ориентированных технологий с помощью специально разработанного опросника, а также проводился тест с целью определения сформированности компетенций, которые должны развиваться в процессе изучения указанной дисциплины: организация взаимодействия и сотрудничества обучающихся; способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учётом социальных, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся; определение целей, задач и планирование работы; использование возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов. Начальный средний уровень сформированности этих компетенций до изучения дисциплины составлял 4,87 баллов (из 10 баллов).

Для диагностики уровня подготовленности студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий нами разработан опросник с учётом изложенных критериев и показателей, которые конкретизировали измеряемые компетенции. Студентам самостоятельно предлагалось оценить свою подготовленность к использованию субъектно-ориентированных технологий по четырёхбалльной шкале, где максимальный уровень составляет 4 балла, а минимальный – 1 балл. По результатам первичной

диагностики можно сделать вывод, что результаты студентов соответствуют низкому и среднему уровням: по *мотивационному критерию* – 2,13 балла, по *когнитивному* – 1,87 балла; *деятельностно-практическому* – 2,34 балла; по *субъектной позиции студента* – 2,31 балла.

Основные идеи модели проверялись на **формирующем этапе** при изучении студентами-магистрантами двух групп (16 человек) дисциплины «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании», где обучение было организовано с использованием субъектно-ориентированной технологии. В ходе изучения дисциплины заполнялось личное портфолио студента. Программа курса предварительно рассылалась студентам для ознакомления. На первом занятии студенты проводили самооценку сформированности компетенций, определяли наиболее важные и наиболее актуальные для своего развития компетенции с учётом профессиональной деятельности, магистерской диссертации и личных планов. Затем они обсуждали содержание дисциплины, вносили свои уточнения, предложения, определяли, какие темы они будут изучать углублённо, по каким темам хотели бы выступить в качестве организатора занятия в своей группе. Студенты могли уточнить, дополнить перечень тем или изучаемых вопросов, исходя из своих интересов. Таким образом, обучающиеся включились в процесс проектирования собственной деятельности при изучении дисциплины, составили индивидуальный план её освоения.

Учебные занятия, как правило, начинались с обсуждения результатов самостоятельной работы. Каждому студенту предоставлялось право назвать свои достижения в результате самостоятельной работы, проблемы и трудности, которые возникли при подготовке к занятию, внести предложения по его проведению. Исходя из этого, каждый студент определял для себя задачи, которые он будет решать. В результате совместного обсуждения преподаватель и магистранты составляли план занятия с учётом трудностей, которые возникли на этапе подготовки. Преподаватель организовывал работу так, чтобы студенты сами находили решения возникших проблем. Большую часть занятий, увидев пример преподавателя, магистранты проводили сами, используя субъектно-ориентированную технологию. В

завершение занятия студенты анализировали степень решения поставленных задач, оценивали свои достижения и друг друга, выявляли пробелы и определяли задачи для дальнейшей самостоятельной работы.

Рассмотренный вариант изучения дисциплины возможен в том случае, если большая часть студентов имеет представления в конкретной области знаний, возможно, ранее изучались некоторые вопросы на других дисциплинах, что позволяет им проявлять субъектную позицию при проектировании изучения курса в целом и значительной части учебных занятий. Подчеркнём, что самостоятельность студентов, уровень их субъектности, мера участия студентов в проектировании курса и отдельных тем зависит в том числе и от степени новизны изучаемого материала, его личной и профессиональной значимости для студента.

**Обсуждение результатов исследования.** Результаты опытно-экспериментальной работы анализировались в двух направлениях: освоение дисциплины «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании»; освоение субъектно-ориентированной технологии.

В процессе изучения дисциплины отслеживались результаты освоения каждой темы самим студентом, которые фиксировались в оценочном листе индивидуального плана. Данный этап включал повторный анализ уровня сформированности компетенций студентов по итогам изучения дисциплины с использованием субъектно-ориентированной технологии. Уровень сформированности компетенций после изучения дисциплины составил 8,54 балла (компетенции оценивались от 0 до 10 баллов), что свидетельствует о положительной динамике профессионального развития студентов.

По результатам повторной диагностики опросника можно сделать вывод, что студенты приобрели опыт и осознали суть использования субъектно-ориентированных технологий, так как средний балл по *мотивационному критерию* составил 3,83, по *когнитивному* – 3,24; *деятельностно-практическому* – 3,56; по сформированности *субъектной позиции студента* – 3,11 балла. Таким образом, студенты имели достаточно высокий уровень.

В результате анализа результатов опытно-экспериментальной работы мы выяснили мнения студентов по двум позициям:

1) отношение магистрантов к проблеме подготовки студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий;

2) положительные моменты занятий с использованием субъектно-ориентированной технологии, трудности, возникшие у субъектов образовательного процесса при изучении дисциплины.

Обозначим некоторые суждения студентов, полученные в результате коллективного обсуждения:

– «Действительно, субъектно-ориентированные технологии являются универсальными. Их можно применять в любой деятельности. Я попробовала применить ее на занятиях в школе, детям очень понравились такие занятия»;

– «Я работаю в школе. В своей практике я использовала в основном традиционные технологии обучения и считала это стандартным, обычным уроком. Но теперь я понимаю, что работать нужно совсем по-другому – с использованием современных педагогических технологий»;

– «Изучение дисциплины с использованием субъектно-ориентированных технологий помогает лучше усвоить материал»;

– «Очень жаль, что раньше, в бакалавриате, нас не учили применению субъектно-ориентированных технологий. Только сейчас, обучаясь в магистратуре, я действительно поняла, как нужно обучать и воспитывать в детей».

Студенты были единодушны в оценке и отметили высокую эффективность использования субъектно-ориентированных технологий при изучении дисциплины и положительные изменения во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса. По мнению студентов, материал дисциплины при использовании субъектно-ориентированной технологии усваивается лучше, так как студент становится субъектом собственной деятельности и занимает активную позицию на занятии. Магистранты отметили важность и ценность того, что, исходя из интересов, особенностей своей профессиональной деятельности, студент самостоятельно ставит цели изучения дисциплины, планирует собственную деятельность, проводит её самоанализ. Таким образом, выявлена положительная динамика результатов изучения дисциплины «Организация воспитательной работы в профессиональном образовании». Во-первых, студенты усвоили материал дисциплины на высоком



уровне, получили полную и разностороннюю информацию с учётом поставленных целей и запросов. Во-вторых, студентами на высоком уровне освоена общая субъектно-ориентированная технология в процессе организации учебных занятий.

**Заключение.** На основе обобщения результатов научно-исследовательской работы можно утверждать, что подготовка студентов, будущих педагогов, к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессионально-педагогической деятельности будет успешной, если:

- у студентов формируются положительное отношение к использованию этих технологий и потребность в саморазвитии;
- студенты целенаправленно осваивают субъектно-ориентированные технологии в процессе изучения педагогических дисциплин;
- организация образовательного процесса в вузе осуществляется с использо-

ванием субъектно-ориентированных технологий;

- педагогическая практика студентов представляет собой изучение и анализ опыта педагогов, проведение занятий студентами с использованием субъектно-ориентированных технологий и последующий самоанализ своей деятельности;
- используются ресурсы внеучебной воспитательной работы, в процессе которой применяется субъектно-ориентированная технология при организации социального проектирования, волонтерской и коллективной творческой деятельности, проведении воспитательных мероприятий в студенческой группе и на факультете;
- преподаватели вуза организуют субъект-субъектное взаимодействие со студентами, сопровождая образовательную деятельность обучающихся с целью формирования у них субъектной позиции в различных видах деятельности.

#### **Список литературы**

1. Байбородова Л. В., Белкина В. В., Гушина Т. Н., Груздев В. М. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 8. С. 46–53.
2. Байбородова Л. В. Требования к современным педагогическим средствам подготовки будущих педагогов // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Иркутск, 17 мая 2019 г.). Иркутск: Иркут, 2019. Ч. 1. С. 162–167.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 190 с.
4. Болотов В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. Волгоград: Перемена, 2001. 290 с.
5. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. М.: Академия, 2017. 176 с.
6. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. М.: Эгвес, 2000. 272 с.
7. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование. Академический вестник института образования взрослых Российской Академии образования. 2006. Вып. 4. С. 7–14.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: Народное образование, 2005. 816 с.
9. Сластенин В. А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 434 с.
10. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Academia, 2009. 400 с.
11. Темербекова А. А. Информация и образование: границы коммуникаций. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2018. 312 с.
12. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография. М.: Университетская книга, 2008. 302 с.
13. Hughes J. The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. Washington: National Center for Education Statistics, 2005. 95 p.
14. Rudy S. Consultancy, disruption, and the pulse of pedagogy. Teaching and learning together in higher education. Chicago: MacArthur Foundation, 2016. 325 p.

**Статья поступила в редакцию 18.05.2020; принята к публикации 25.06.2020**



**Библиографическое описание статьи**

Байбородова Л. В., Данданова С. В., Миронова А. Н. Подготовка студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий в педагогической деятельности // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 44–55. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-44-55.

**Lyudmila V. Baiborodova,<sup>1</sup>**

*Doctor of Pedagogy, Professor,  
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky  
(108/1 Respublikanskaya st., Yaroslavl, 150000, Russia),  
e-mail: lvbai@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-4440-5013>*

**Svetlana V. Dandanova,<sup>2</sup>**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Yaroslavl State University named after P. G. Demidov  
(14 Sovetskaya st., Yaroslavl, 150003, Russia),  
e-mail: s\_dandanova@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-2240-1425>*

**Anna N. Mironova,<sup>3</sup>**

*master's student,  
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky  
(108/1 Respublikanskaya st., Yaroslavl, 150000, Russia),  
e-mail: annamir20181@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0003-1525-7477>*

**Preparing Students to use Subject-Oriented Technologies in Teaching Activities**

Due to the fact that the requirements for a University graduate, a future teacher, are significantly increasing, new guidelines in teaching activities are defined. This is due to the processes of development and modernization of education that are taking place in Russian society, as well as the complexity of the professional activity of the teacher associated with the formation of the subject position of the student. The relevance of using modern technologies is justified, their characteristics are determined, and a General subject-oriented technology is proposed that allows us to successfully solve modern problems of education. An analysis of the experience of graduate students and teachers working in educational organizations in Yaroslavl and other cities is presented. A low level of readiness of teachers to use modern technologies, including subject-oriented technology, is revealed. In this regard, a model of preparing students for the use of subject-oriented technologies at a pedagogical University is proposed, which includes three components: conceptual-target, content-organizational, and analytical-effective. The article briefly describes the content of each component. Testing of the model was carried out in the course of experimental work, which was carried out in the master's program at the faculty of social management of the Yaroslavl state pedagogical University. The conducted research is characterized by practical orientation, touches on modern aspects of professional education, the use of modern pedagogical technologies in the educational process.

**Keywords:** pedagogical technology, subject-oriented technology, professional training of teachers, educational process in higher education

**References**

1. Baiborodova, L. V., Belkina, V. V., Gushchina, T. N., Gruzdev, V. M. Key ideas of the subject-oriented technology of individualization of the educational process in a pedagogical University. Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical University, vol. 8, pp. 46–53, 2013. (In Rus.)
2. Baiborodova, L. V. Requirements for modern pedagogical means of training future teachers. Improving the professional skills of teachers in Russia: challenges of time, trends and prospects of development: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to

<sup>1</sup> L. V. Baiborodova – main author, scientific research management, article design.

<sup>2</sup> S. V. Dandanova – questioning, collection and processing of materials.

<sup>3</sup> A. N. Mironova – conducting experimental work, collecting and processing materials.

- the 110th anniversary. Irkutsk Pedagogical Institute (Irkutsk, May 17, 2019). Part 1. Irkutsk: Irkut Publishing house, 2019: 162–167. (In Rus.)
3. Bepalko, V. P. Terms of pedagogical technology. Moscow: Pedagogika, 1989. (In Rus.)
  4. Bolotov, V. A. Pedagogical education in Russia in the conditions of social changes. Volgograd: Peremena, 2001. (In Rus.)
  5. Zagvyazinsky, V. I. Theory of learning: modern interpretation. Moscow: Academy, 2017. (In Rus.)
  6. Novikov, A. M. Russian education in the new era. Moscow: Egves, 2000. (In Rus.)
  7. Radionova, N. F., Tryapitsina, A. P. Prospects of development of pedagogical education: competence approach. Academic Bulletin of the Institute of adult education of the Russian Academy of education. Man and education, vol. 4, pp. 7–14, 2006. (In Rus.)
  8. Selevko G. K. encyclopedia of educational technologies. Moscow: National education, 2005. (In Rus.)
  9. Slastenin, V. A. Personality-oriented technologies of professional and pedagogical education. Moscow: Publisher. Dom MAGISTER–PRESS, 2000. (In Rus.)
  10. Smirnov, S. D. Pedagogy and psychology of higher education. From activity to personality. Moscow: Academia, 2009. (In Rus.)
  11. Temerbekova, A. A. Information and education: borders of communications. Gorno-Altai: BICgagu, 2018. (In Rus.)
  12. Yudin, V. V. Technological design of the pedagogical process: monograph. Moscow: University book, 2008. (In Rus.)
  13. Hughes, J. The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2005: 95. (In Engl.)
  14. Rudy S. Consultancy, disruption, and the pulse of pedagogy. Teaching and Learning Together in Higher Education. Chicago: Mac Arthur Foundation, 2016: 325. (In Engl.)

**Received: May 18, 2020; accepted for publication June 25, 2020**

**Reference to the article**

*Baiborodova L. V., Dandanova S. V., Mironova A. N.* Preparing Students to use Subject-Oriented Technologies in Teaching Activities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 44–55. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-44-55.

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-56-64

**Елена Владимировна Зволейко,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),  
e-mail: ezvoleyko@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>

### Актуальные проблемы и дискуссионные аспекты в практике подготовки логопедов

Процесс профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов самым тесным образом связан с состоянием систем общего и специального образования, ориентирован на достижения в области развития теории логопедии и реалий практической логопедической деятельности. Все отмеченные факторы вносят коррективы в процесс подготовки логопедов, зачастую обнажая проблемы их профессионализации, порождая дискуссионные моменты в ходе их профессиональной подготовки. В статье обсуждается ряд проблем, возникающих в процессе профессионализации будущих логопедов. Первая проблема связана с недостаточным уровнем лингвистической готовности поступивших на обучение по профилю «Логопедия». Другая проблема касается преподавания дискуссионных аспектов логопедической теории и практики – унификации категориального аппарата логопедии, применения научно обоснованного соотношения нозологического и симптомологического подходов в логопедической теории и практике (при подготовке логопедических заключений), реализации комплексного подхода при выявлении и коррекции речевых нарушений, совершенствования дифференциальной диагностики различных форм нарушений речи. Третья проблема профессиональной подготовки логопедов связана с их будущей работой с детьми с ОВЗ в широко распространяющейся практике инклюзивного обучения. Все выделенные проблемы существенным образом влияют на качество подготовки логопедов и поэтому требуют своего обсуждения.

**Ключевые слова:** специальное (дефектологическое) образование, учитель-логопед, профессиональная подготовка логопедов, актуальные проблемы логопедии, дети с ОВЗ

**Введение.** Целью коллективов кафедр вузов, осуществляющих подготовку будущих учителей-логопедов, является постоянное совершенствование содержания и организации их профессионализации. Процесс их профессиональной подготовки самым тесным образом связан с состоянием систем общего и специального образования, ориентирован на достижения в области развития теории логопедии и реалий практической логопедической деятельности. Все отмеченные факторы вносят коррективы в процесс подготовки логопедов, зачастую обнажая проблемы их профессионализации, порождая дискуссионные моменты в ходе профессиональной подготовки. Возникла необходимость осмысления некоторых актуальных проблем логопедии, которые влияют на содержание профессиональной подготовки логопедов, а значит, требуют своего обсуждения. Данное обстоятельство и определяет актуальность и цель данной статьи.

**Методология и методы исследования.** В исследовании использовался анализ ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 *Специальное (дефектологическое) образование*, учебных программ по профилю подготовки «Логопедия». Применены методы анализа учебных и методических материалов в области содержания и организации логопедической работы, научной литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ текстов, метод обобщения и систематизации педагогического опыта.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Первая проблема, возникающая при профессиональной подготовке будущих логопедов, связана с недостаточным уровнем лингвистической готовности поступивших в вузы, в том числе на обучение по профилю «Логопедия», о чём свидетельствуют многочисленные публикации и наш собственный опыт. Известный российский логопед Т. Ткаченко пишет: «Работая в вузе,

провожу диктанты для студентов-логопедов. Практически все допускают пунктуационные ошибки, 50 % – орфографические, 1–2 человека – дисграфические. А потом эти студенты приходят в детские учреждения (сады, школы). А диктанты я беру для учеников начальной школы...»<sup>1</sup>. А. А. Алмазова констатирует, что поступающие на логопедический профиль демонстрируют разный уровень развития языковой личности, чаще он оказывается невысоким, как и у значительной части современных выпускников школ [2]. По данным Е. Н. Волковой, у половины студентов-логопедов отмечается низкий уровень коммуникативной культуры, способности к спонтанному высказыванию и трансформации высказывания, малый запас лингвистических знаний. Недостаточно развита и письменная речь: только около 10 % студентов могут написать текст на предложенную тему, аргументировать свои суждения, создать композиционно стройное высказывание, не допустить ошибок в языковом оформлении [Там же]. Отмечается, что возросло количество студентов-логопедов, имеющих различные голосо-речевые трудности [1].

В последние годы сняты существовавшие ограничения для абитуриентов: «желающие получить логопедическое образование не обязательно должны изначально обладать правильным произношением, хорошей дикцией, выразительной речью» [Там же]. Однако логопед должен быть позиционирован как «профессиональная языковая личность» [Там же]. Для логопеда «профессиональная лингвистическая готовность... является базой для формирования профессиональных компетенций»; лингвистика является базовой для логопедии наукой; «изучение русского языка» должно стать «основой профессиональной самоидентификации и фактором, определяющим уровень профессиональной компетентности логопеда» [2]. Очевиден тот факт, что русский язык для логопеда «является не только инструментом, но и объектом воздействия, поскольку деятельность логопеда заключается в формировании языковых средств у ученика» [Там же].

Таким образом, реалии сегодняшнего дня ставят перед кафедрами задачу повы-

шения лингвистической грамотности и коммуникативной культуры будущих логопедов для восполнения того, что недодали школа и семья. В процессе обучения необходимо добиться абсолютно грамотной, правильной речи, в которой бы соблюдались все её нормы. А. А. Алмазова в своих работах предлагает пути решения этой значимой проблемы, определяя основные направления лингвистической подготовки студентов: осознание студентами важности речевых умений и лингвистических знаний для профессиональной деятельности; совершенствование речевых возможностей студентов; освоение ими фундаментальных лингвистических знаний, прикладных умений и формирование установки на применение их в работе [2; 3].

Следующая проблема, возникающая в процессе профессиональной подготовки логопедов, касается преподавания дискуссионных аспектов логопедической теории и практики. В классическом учебнике по логопедии (под редакцией Л. С. Волковой и др.<sup>2</sup>) выделены актуальные проблемы логопедии, которые находятся в стадии своего решения (в разной степени успешности). Эти актуальные направления развития отечественной логопедии должны постоянно освещаться при преподавании различных логопедических дисциплин, становиться предметом обсуждения на занятиях со студентами.

Актуальной является и *проблема унификации категориального аппарата дефектологии вообще и логопедии в частности*. Многие общие дефектологические понятия и термины используются логопедами в своей практике не правильно. В связи с развитием инклюзивного подхода в образовании лиц с ОВЗ, многие активно используют термин «инклюзивное обучение ребёнка с ОВЗ», что является в корне неправильным. Как отмечает В. И. Лубовский, этот термин использовать неправомерно, поскольку «какую бы школу такой ребенок не посещал, его обучение должно оставаться специальным» [8]. Таким образом, применительно к обучению данного ребёнка нужно использовать понятие «обучение ребёнка с ОВЗ в условиях инклюзии», подразумевая именно специальное обучение такого ребёнка.

В практике работы логопедов часто используется неправильное сочетание «за-

<sup>1</sup> Почему детей с дефектами речи становится всё больше? – URL: <http://www.parents.ru/article/pochemu-detej-sdefektami-rechi-stanovitsya-vse-bo/> (дата обращения: 21.05.2020). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Логопедия: учебник / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

числен на логопункт», «занятия на логопункте» и т. д. (такое сочетание присутствует в локальных Положениях о логопедических пунктах дошкольных учреждений). Правильно будет употреблять сочетание «зачислен в логопункт». В статьях на логопедическую тематику можно увидеть такие определения, как «логопедическая терапия» (имеется в виду коррекционно-логопедическая работа). Авторы находят новые определения, свободно манипулируют словами, применяют терминологию, принятую в других отраслях науки. Таких примеров можно приводить множество.

Гораздо серьезней выглядит проблема наименования групп детей, имеющих нарушения речи. Одни и те же категории детей могут называться по-разному, что приводит к ошибочному пониманию, например, речевого диагноза ребёнка (под ФНР часто понимается фонетический дефект – недостатки произношения отдельных звуков). Между тем в действующем Письме Минобрнауки РФ от 14 декабря 2000 г. № 2 «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения»<sup>1</sup> выделяются следующие группы обучающихся с нарушениями речи: дети с общим недоразвитием речи (ОНР), с нерезко выраженным общим недоразвитием речи (НВОРН или ОНР 4 ур.), дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР), с фонематическим недоразвитием речи (ФНР), дети с недостатками произношения отдельных звуков или фонетическим дефектом (НПОЗ). Очевидно, что нужно придерживаться наименований, данных в официальном документе.

Сложная проблема логопедии – *применение научно обоснованного соотношения нозологического (клинико-педагогического) и симптомологического (психолого-педагогического) подходов в логопедической теории и практике*. В практической логопедии остаётся дискуссионным вопрос подготовки логопедического заключения [9]. Правильно сформулированное заключение – не только показатель профессионализма логопеда, оно позволяет верно комплектовать

логопедические группы, дифференцировать логопедическое воздействие.

Однако до сих пор в оценке и фиксации различных форм речевой патологии в виде логопедического заключения («диагноза») имеются серьезные разногласия, обусловленные разными представлениями об их сущности и взаимосвязях. Логопедические заключения по-разному формулируются в различных регионах страны, между тем стандартизация оформления логопедического заключения способствует выработке общего «понятийного поля» вне зависимости от территории.

Р. И. Лалаева считает, что в процессе логопедической работы важно учитывать как уровень несформированности речи, нарушенные компоненты речи, так и механизмы, формы речевых нарушений. Она отмечает, что для осуществления дифференцированной коррекционно-логопедической работы важны оба критерия логопедической диагностики: и симптомологический, и клинико-педагогический. Логопедическая диагностика, ставящая перед собой коррекционно-развивающие задачи, должна рассматриваться в рамках существующих в логопедии классификаций (психолого-педагогической и клинико-педагогической), логопедическое заключение строиться с учётом пересечения этих двух классификаций. При формулировке логопедического заключения целесообразно также учитывать поэтапность обследования: от определения симптоматики речевых расстройств, выявления нарушенных компонентов к уточнению механизмов и структуры речевого дефекта (т. е. формы нарушений речи). С таким подходом к постановке логопедического заключения можно ознакомиться в сборнике «Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения» (составитель Р. И. Лалаева)<sup>2</sup>.

Актуальная проблема логопедии – *реализация комплексного подхода при выявлении и коррекции речевых нарушений* – тоже относится к ряду дискуссионных. Не подлежит сомнению тот факт, что диагностика в логопедии проводится на основе анализа медицинских, психологических (нейропсихо-

<sup>2</sup> Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сборник метод. рекомендаций / сост. Р. И. Лалаева. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – С. 5–14.

<sup>1</sup> Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения: инструктивное письмо Минобрнауки Российской Федерации: [от 14 декабря 2000 г. № 2]. – URL: <https://zakonbase.ru/content/base/42394/> (дата обращения: 10.05.2020). – Текст: электронный.



логических), педагогических данных, а также по результатам логопедического обследования. Комплексность эта проявляется на двух уровнях – на уровне получения данных о ребёнке из смежных областей (медицины, психологии) и на уровне реализации собственно логопедических методов диагностики. Раскроем значение и негативные тенденции состояния этих уровней по порядку.

У логопедов есть понятие «чистое речевое нарушение». Сегодня таких неосложнённых речевых нарушений становится всё меньше<sup>1</sup>. Нарушения устной и письменной речи во многих случаях не являются моносимптоматическим состоянием. Они не только возникают на фоне недостаточности церебральных функций, но и сопровождаются когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями. Поэтому важно выявить и учитывать в работе возможные психологические и психопатологические особенности ребёнка (эмоционально-волевую незрелость, низкую умственную работоспособность, повышенную утомляемость, затруднения произвольной концентрации внимания и др.). Это позволит грамотнее организовать коррекцию дефекта, подключить к участию в ней смежных специалистов, что обязательно положительно скажется на сроках и эффективности коррекционного воздействия. Одних усилий логопеда при работе с такими детьми недостаточно. Родителям надо объяснить необходимость консультации у невролога, психолога, психиатра для того, чтобы исключить или, наоборот, подтвердить нарушения, на почве которых страдает речь. Им нужно объяснить, что нервная система ребёнка и психика очень подвижны и медикаментозное вмешательство в раннем возрасте может дать колоссальные положительные результаты.

Так в чём же состоит дискуссионность в применении комплексного подхода в диагностике ребёнка-логопата (на уровне получения данных о ребёнке из смежных областей знаний)? В последнее время появилась негативная тенденция включения в перечень логопедических диагностических мероприятий обширных блоков диагностики психического состояния ребёнка. Авторы в своих статьях пишут, что «диагностические

мероприятия не могут сводиться только к логопедическому обследованию, так как требуется подробная диагностика состояния всех основных линий развития» [5, с. 31] (с этим никто не спорит), поэтому «логопед должен владеть технологиями комплексной психолого-педагогической диагностики для определения целостной картины развития ребёнка» потому, что не во всех учреждениях есть дефектолог, психолог. Отметим, что данные специалисты должны быть в каждом учреждении, где обучаются дети с ОВЗ, и взаимодействовать в рамках психолого-педагогического консилиума.

Появилось большое количество речевых карт, в которых две-три страницы занимают задания на выявление особенностей развития познавательной и личностной сфер логопата. Диагностика этих сфер не является деятельностью логопеда, сведения он должен получить у дефектолога, психолога и заполнить соответствующие графы. Логопед не может и не должен проводить психодиагностику потому, что это профессиональные задачи психолога (психические процессы, личность), дефектолога (познавательная сфера). В программе подготовки логопеда есть дисциплина «Психолого-педагогическая диагностика», но она не может дать всего спектра знаний и умений по этому направлению.

Если в образовательном учреждении всё же нет данных специалистов, допустимо провести ограниченное количество проб на каждый из психических процессов, которые составляют функциональную базу речи, взятых из доступного качественного источника (например, диагностический альбом М. М. Семаго). Проводить изучение личности, её эмоциональной сферы логопед вообще не имеет права, он этому не обучен. Логопед может оценить контактность ребёнка, отметить особенности его поведения, для того чтобы использовать эти знания в работе с ребёнком.

Широкое распространение получили формы речевых карт, в которых необоснованно много внимания уделяется медицинскому анамнезу. Что, например, даст логопеду знание наличия токсикоза у матери во время беременности, да ещё с конкретизацией периода токсикоза? И наоборот, характер крика ребёнка при рождении, особенности грудного вскармливания являются важными маркерами в оценке сохранности

<sup>1</sup> О росте в РФ числа детей, нуждающихся в помощи логопеда. – URL: <https://sn.ria.ru/20171114/1508750706.html> (дата обращения: 22.05.2020). – Текст: электронный.

ЦНС и состояния артикуляционного аппарата. Выбирая карту, логопед должен критически оценить необходимость тех или иных пунктов, относящихся к медицинскому анамнезу.

Некоторые аспекты при проведении *собственно логопедической диагностики* тоже относятся к разряду дискуссионных. Известно, что при проведении логодиагностики логопед ориентируется на содержание речевой карты. Однако анализ речевых карт (они в большом количестве представлены в сборниках разных авторов, в интернете) также выявляет ряд негативных тенденций.

Главное назначение речевой карты – раскрыть особенности речезыкового развития конкретного ребёнка. К настоящему времени появилось огромное количество вариантов речевых карт, которые в принципе можно использовать в работе, если они позволяют провести подробную диагностику речи. Однако логопед должен иметь в своём распоряжении карты, позволяющие получить необходимую и достаточную информацию.

Имеются речевые карты, где логопедические пробы снабжены заданиями к ним, часто избыточного характера. Например, при проверке номинативного словаря в речевой карте предлагается большое количество заданий, в то время как оценить объём словаря можно на меньшем количестве материала. При проверке слоговой структуры слова предлагается более десятка слов, предложений, хотя достаточно одного-двух, чтобы оценить состояние этой способности.

В логопедическую практику внедряются современные нейрофизиологические и нейропсихологические методы исследований состояния речи. Если логопед в своей работе не применяет нейропсихологический подход к коррекции речи – тогда с какой целью он проводит пробы на изучение моторики типа «Кулак-ладонь-ребро»? Как он это потом будет использовать? Логопед должен помнить о ведущем принципе работы – единстве диагностики и коррекции. Диагностические пробы должны составлять единое целое с последующей коррекционной работой. Речевая карта – рабочий инструмент логопеда, ему должен в ней быть понятен каждый пункт – зачем, с какой целью делается та или иная проба.

При выборе карты логопед должен учитывать уровень развития речи ребёнка. В предварительной беседе, при изучении

входящей документации на ребёнка, при проведении экспресс-диагностики речи почти всегда ясно, на каком уровне речевого развития находится ребёнок. Поэтому логопед может выбрать сразу одну из двух типов карт – для диагностики ФФНР или ОНР. Если у ребёнка заикание, нарушения голоса – логопед выбирает карты, специально составленные для этих категорий детей. На сегодняшний день имеются сборники, подготовленные ведущими логопедами страны, в которых представлены речевые карты по всем основным нарушениям речи<sup>1</sup>.

При выборе речевой карты логопед должен подобрать такую, которая позволит выявить состояние речезыковой компетентности ребёнка в первую очередь, а также состояние функционального базиса речи. Важным для оценки причин речевого нарушения и прогноза является анамнез (акушерский, раннего развития, в том числе речевого).

Актуальной проблемой логопедии остаётся *совершенствование дифференциальной диагностики различных форм нарушений речи*. О. Е. Грибова отмечает, что в рамках логопедического обследования логопед ориентируется на возрастную норму сформированных речезыковых средств. Однако на состояние речи ребёнка влияют несколько факторов, которые обуславливают широкую вариативность уровней сформированности речезыковых средств у детей и должны учитываться логопедом как при проведении обследования, так и при интерпретации его результатов. Такими факторами, по О. Е. Грибовой, являются [4, с. 135]:

- вариативность речевого развития, которая зависит от типологии становления речевого онтогенеза (референциальная или экспрессивная стратегии освоения языка), от социокультурного уровня семьи (высокий/низкий), от гендерной принадлежности, от места проживания ребёнка (город/село), от наличия/отсутствия старших братьев, сестёр;

- наличие перинатальных вредностей и своеобразии психофизического развития новых поколений детей, что обуславливает изменения в темпах развития речи и характере формирования коммуникативных навыков;

<sup>1</sup> Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учеб.-метод. пособие. – М.: Детство-пресс, 2004. – 144 с.

– появление новых понятий, устаревание многих прежних, изменение содержания понятий из-за стремительно изменяющегося «бытового контента»;

– наличие большого количества детей мигрантов, с трудом осваивающих русский язык.

О. Е. Грибова отмечает, что логопед после проведения обследования должен суметь ответить на вопросы: отклоняется ли речевое развитие ребёнка от нормы, является ли это отклонение патологическим, каковы характер и степень этого отклонения [4, с. 136].

В продолжение обсуждения проблемы логопедии – *реализация комплексного подхода при выявлении и коррекции речевых нарушений* – остановимся на второй части данного тезиса. Появилось много публикаций, суть которых заключается в том, что работа логопеда должна начинаться с развития у детей всех психических процессов – зрительного и слухового восприятия, внимания, памяти, мышления, что непременно будет способствовать развитию познавательной деятельности ребёнка и, соответственно, речи [10].

Необходимость включения в логопедические занятия приёмов по развитию психических функций доказана ведущими специалистами в области логопедии и логопсихологии [11; 12]. Безусловно, для развития речи необходимо подготовить её функциональную базу: добиться приемлемого уровня развития психических процессов. Однако это не является основной деятельностью логопеда, и дети, у которых выявились недостатки в развитии той или иной психической функции, должны заниматься с дефектологом, психологом. Логопед тоже включает в свои занятия упражнения для формирования психологической базы речи, но очень ограниченно, помня, что он должен заниматься речевой работой, которую за него никто не сделает. Время занятий не позволяет широко заниматься развитием психических процессов (15 минут идёт занятие с дошкольником), на одном занятии можно использовать не более одного такого упражнения, тесно переплетая его с речевой работой. Логопед рекомендует родителям проконсультироваться у дефектолога, психолога, заниматься развитием психических функций дома. Логопед включает в занятие упражнения на развитие общей и мелкой

моторики ребёнка, однако сколько времени он может уделить этому? При существенных нарушениях моторики он рекомендует родителям обратиться за дополнительной помощью к специалисту ЛФК, а также стремится перенести существенную часть работы по её развитию в домашние условия. Организация выполнения многих упражнений не требует от родителей специальной подготовки, большое количество пособий разнообразит эту работу и сделает её интересной.

Наконец, третья проблема профподготовки логопедов касается их будущей работы с детьми с ОВЗ в широко распространяющейся практике инклюзивного обучения [7]. В чём же состоит проблема? Вначале обратимся к затянувшемуся процессу принятия профстандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)». Как известно, проект профстандарта отклонён профильным профсоюзом на федеральном уровне, представители которого считают, что нужно объединить трудовые функции сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога, поскольку они имеют «одинаковые по наименованиям трудовые функции и трудовые действия» [6, с. 12]. Функции одинаковые, но вот дети абсолютно разные, разные методики работы с ними и способы коммуникации. Разработчики профстандарта настаивают, что должны существовать отдельные должности: учитель-дефектолог (сурдопедагог), учитель-дефектолог (тифлопедагог), учитель-дефектолог (олигофренопедагог), а также специальный педагог по работе с детьми с нарушениями ОПДА, с РАС, с ЗПР, с детьми раннего возраста. Как справедливо отмечают разработчики профстандарта, профессиональная дифференциация должностей учителя-дефектолога необходима и обязательно должна быть сохранена. Разделяет эту точку зрения и подавляющее большинство представителей профессионального сообщества, которые отмечают, что «подготовить универсального педагога-дефектолога невозможно, так как этот специалист должен одновременно владеть методиками работы с лицами с нарушениями слуха, зрения и т. д.»; «в каждой области дефектологии есть свои особенности и один человек не в силах их познать» [Там же, с. 18].

Конечно, логопед должен иметь знания не только в области логопедии, но и

из медицины, специальной педагогики и психологии, поскольку логопатология часто сопровождается когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями. В условиях инклюзии ему придётся работать с детьми, имеющими различные нарушения в развитии – слуха, интеллекта и т. д., при которых речь нарушается всегда, но уже как следствие первичного нарушения. В этих обстоятельствах он должен знать *специфику речевых нарушений и их устранения при разных нарушениях развития*, что является также актуальной проблемой логопедии.

Он должен знать психологию каждой из групп детей, способы коммуникации с каждой из групп детей, способы диагностики состояния речи при различных нарушениях, пути коррекции отклонений в речевом развитии. Раньше, работая с одной категорией воспитанников с ОВЗ, логопед полностью погружался в специфическую атмосферу быта специальной школы, коммуникации, годами оттачивал своё мастерство в работе над речью при одном типе нарушений в развитии. Даже работая в прежней системе, логопеды, как правило, специализировались, работая с детьми, имеющими нарушения произносительной стороны речи (их большинство), с детьми с нарушенным темпом речи, с голосовыми нарушениями. Далек от каждого логопед может работать с заика-

нием. Очень сложными являются методики развития речи при алалии и афазиях. Нужно не один год «посидеть» на коррекции заикания, афазии, нарушениях голоса, чтобы действительно начать разбираться в тонкостях работы, а в условиях инклюзии придётся работать с детьми, имеющими разные типы нарушений в развитии и свою специфику речевого развития. Возникает вопрос – можно ли подготовить универсального логопеда, способного работать со всеми категориями детей с ОВЗ? Между тем на изучение дисциплин типа «Работа логопеда с детьми с нарушениями слуха» отводится мало времени, и в ряде случаев подобные дисциплины идут как дисциплины по выбору. А в ситуации работы логопеда в школе с инклюзивной практикой ему выбирать не придётся.

**Заключение.** В статье раскрыт ряд проблем, возникающих в процессе профессионализации будущих логопедов: недостаточный уровень лингвистической готовности поступивших на обучение по профилю «Логопедия», проблема преподавания дискуссионных аспектов логопедической теории и практики, проблема профессиональной подготовки логопедов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения. Все выделенные проблемы существенным образом влияют на качество подготовки логопедов и поэтому должны быть осмыслены коллективами выпускающих кафедр.

#### Список литературы

1. Алмазова А. А. Проблемы совершенствования устной речи будущих логопедов в системе высшего профессионального образования // *Голос и речь*. 2012. № 1. С. 75–82.
2. Алмазова А. А. Формирование профессиональной языковой личности логопеда как актуальная проблема высшей школы // *Специальное образование*. 2014. № 1. С. 7–13.
3. Алмазова А. А. Профессиональная лингвистическая подготовка учителей-логопедов в системе высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. М.: МПГУ, 2019. 46 с.
4. Грибова О. Е. Ещё раз к вопросу о логопедическом обследовании // *Специальное образование и социокультурная интеграция: сб. ст.* Саратов: Саратовский источник, 2019. С. 133–137.
5. Григоренко Н. Ю. Логопедическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивной практики // *Специальное образование*. 2016. № 2. С. 26–38.
6. Евтушенко И. В., Левченко И. Ю., Евтушенко Е. А. Разработка профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» // *Актуальные проблемы образования лиц с ОВЗ: материалы конф.* / под ред. Е. Г. Речицкой. М.: МПГУ, 2018. С. 12–18.
7. Зволейко Е. В. Деятельность логопеда дошкольной образовательной организации в условиях инклюзии // *Инклюзивное образование: тенденции, проблемы, перспективы: материалы конф.* Благовещенск: БГПУ, 2019. С. 59–62.
8. Лубовский В. И. Система обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии // *Дефектология как базис инклюзии: материалы конф.* СПб.: Смольный институт РАО, 2016. С. 7–10.
9. Приходько О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2220/1/lt-2013-2-01.pdf> (дата обращения: 25.05.2020). Текст: электронный.



10. Сапрыкина Н. И., Коновалова Е. Г. Актуальные проблемы современной логопедии // Инновационная наука. 2019. № 6. С. 214–216.

11. Шаховская С. Н. Современные тенденции в вузовской подготовке логопедов // Логопед в детском саду. 2007. № 8. С. 26–29.

12. Шаховская С. Н., Алмазова А. А. К проблеме подготовки логопедических кадров в условиях модернизации системы педагогического образования // Специальное образование: методология, теория, практика: сб. ст. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 9–12.

**Статья поступила в редакцию 13.07.2020; принята к публикации 12.09.2020**

#### **Библиографическое описание статьи**

Зволейко Е. В. Актуальные проблемы и дискуссионные аспекты в практике подготовки логопедов // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 56–64. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-56-64.

**Elena V. Zvoleyko,**

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,  
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),  
e-mail: ezvoleyko@mail.ru*

*<https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>*

### **Actual Problems and Debatable Aspects in the Practice of Training Speech Therapists**

The process of professional training of future speech therapy teachers is closely related to the state of General and special education systems, focused on achievements in the development of the theory of speech therapy and the realities of practical speech therapy. All the factors the authors have noted make adjustments to the process of training speech therapists, often exposing the problems of their professionalization, generating discussion points in the course of professional training. The article discusses a number of problems that arise in the process of professionalization of future speech therapists. The first problem is related to the insufficient level of linguistic readiness of those who entered the training in the “Speech Therapy” profile. Another problem concerns the teaching of debatable aspects of speech therapy theory and practice—the unification of the categorical apparatus of speech therapy, the application of a scientifically based ratio of nosological and symptomological approaches in speech therapy theory and practice (when preparing speech therapy conclusions), the implementation of a comprehensive approach to the identification and correction of speech disorders, improving the differential diagnosis of various forms of speech disorders. The third problem of professional training of speech therapists is related to their future work with children with disabilities in the widespread practice of inclusive education. All the identified problems significantly affect the quality of speech therapists training, and therefore require discussion.

**Keywords:** special (defectological) education, teacher speech therapist, professional training of speech therapists, actual problems of speech therapy, children with disabilities

#### **References**

1. Almazova, A. A. Problems of improving the oral speech of future speech therapists in the system of higher professional education. *Voice and speech*, no. 1, pp. 75–82, 2012. (In Rus.)

2. Almazova, A. A. Formation of a professional language personality of a speech therapist as an actual problem of higher school. *Special education*, no. 1, pp. 7–13, 2014. (In Rus.)

3. Almazova, A. A. Professional linguistic training of speech therapists in higher education. Dr. sci. diss. M: MPGU, 2019. (In Rus.)

4. Gribova, O. E. Once again to the question of speech therapy examination. *Special education and socio-cultural integration. Collected articles. Conf. Saratov*, 2019: 133 – 137. (In Rus.)

5. Grigorenko, N. Yu. Speech therapy support for children of early and preschool age with disabilities in an inclusive practice. *Special education*, no. 2, pp. 26–38, 2016. (In Rus.)

6. Evtushenko, I. V., Levchenko, I. Yu., Evtushenko, E. A. Development of the professional standard «teacher-defectologist (teacher-speech therapist, sign language teacher, oligophrenic educator, visual im-



pairment specialist)». Actual problems of education of persons with disabilities. Sat mater. conf. M: MPGU, 2018: 12–18. (In Rus.)

7. Zvoleiko, E. V. Activities of speech therapists of preschool educational organizations in conditions of inclusion. Inclusive education: trends, problems, prospects. Collected articles. Conf. Blagoveschensk, 2019: 59–62. (In Rus.)

8. Lubovsky, V. I. System of teaching children with disabilities in the conditions of inclusion. Defectology as the basis of inclusion. Sat mater. conf. Sankt-Peterburg, 2016: 7–10. (In Rus.)

9. Prikhod'ko, O. G. Actual problems of speech therapy in Russian special education. Web: 25.05.2020. <http://www.elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2220/1/lt-2013-2-01.pdf>. (In Rus.)

10. Saprykina, N. I., Konovalova, E. G. Actual problems of modern speech therapy. Innovative science, no. 6, pp. 214–216, 2019. (In Rus.)

11. Shakhovskaya, S. N. Modern trends in University training of speech therapists. Speech therapist in kindergarten. no. 8, pp. 26–29, 2007. (In Rus.)

12. Shakhovskaya, S. N., Almazova, A. A. On the problem of training speech therapy personnel in the conditions of modernization of the system of pedagogical education. Special education: methodology, theory, practice. Collected scientific and methodological works. Saint-Petersburg, 2017: 9–12. (In Rus.)

**Received: July 13, 2020; accepted for publication September 12, 2020**

**Reference to the article**

Zvoleyko E. V. Actual Problems and Debatable Aspects in the Practice of Training Speech Therapists // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 56–64. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-56-64.

УДК 374.7

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-65-70

**Юлия Владимировна Мустафина,**

аспирант,

Башкирский государственный педагогический университет

им. М. Акмуллы

(450008, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3 а),

e-mail: [muv2706@mail.ru](mailto:muv2706@mail.ru)<https://orcid.org/0000-0002-3051-9730>

### Система учительского роста муниципального уровня: совершенствование навыков педагогического проектирования

Инновации в системе общего образования существенно изменили содержание и форму профессиональной деятельности учителя: доминантой в её структуре стало педагогическое проектирование. В связи с этим возникло противоречие между необходимостью специальной подготовки учителей к осуществлению проектной деятельности и отсутствием достаточных организационно-методических условий для осуществления такой подготовки без отрыва от производства. Целью данной статьи является обоснование возможности совершенствования навыков педагогического проектирования в условиях реализации системы учительского роста на муниципальном уровне. В ходе теоретического анализа автор обосновывает роль и место проектирования в структуре профессиональной педагогической деятельности. На основании полученных теоретических результатов выдвигается идея построения субъектно-ориентированного процесса повышения квалификации учителей, интегрированного с их непосредственной профессиональной деятельностью. Приводится описание педагогического эксперимента по апробации муниципальной системы учительского роста и выделенных педагогических условий развития навыков проективной деятельности учителей. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотезу о том, что эффективность процесса совершенствования у учителей навыков проектирования достигается за счёт интеграции процесса повышения квалификации в трудовую деятельность, использования комплекса специальных форм и методов обучения (кейсы, проектные сессии, деловые игры, тренинги, мастер-классы, тьюторские программы и др.), использования принципов субъектно-ориентированного обучения.

**Ключевые слова:** проектирование, субъектный подход, педагогическая деятельность, профессиональное самосовершенствование учителя

**Введение.** Процессы модернизации в системе общего и профессионального образования кардинально меняют роль и функции учителя в образовательном процессе, а следовательно, содержание и структуру профессиональной педагогической деятельности. В связи с этим проблема совершенствования профессиональной деятельности и профессиональных компетенций учителя в современном образовательном пространстве в последнее время регулярно обсуждается в научном педагогическом сообществе. Данная проблема не раз поднималась и на страницах журнала «Учёные записки Забайкальского государственного университета», например, в статьях Н. П. Русиновой [14], Н. Ц. Бильгаевой и Е. Г. Чимитовой [4], Т. С. Лысиковой и О. Д. Ульзутуевой [10] и других авторов.

Практически все исследователи в данной области едины во мнении, что современный учитель перестаёт быть транслятором знаний: он становится организатором и руководителем учебной деятельности школьников. Активное внедрение дистанционного обучения на фоне стремительно возрастающего объёма информации приводит к существенным изменениям содержания и структуры профессиональной деятельности учителя. В частности, ключевой компетенцией современного педагога становится способность к педагогическому проектированию. Данная компетенция заложена в основу соответствующего профессионального стандарта<sup>1</sup> и является важной квали-

<sup>1</sup> Имеется в виду профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»,

фикационной характеристикой в иерархии «учитель – старший учитель – ведущий учитель»<sup>1</sup>.

Понятия «проект», «проектирование», «педагогическое проектирование» в научной и методической литературе представлены достаточно широко и неоднозначно, что существенно затрудняет их толкование в аспекте нашего исследования. Учёные трактуют педагогическое проектирование как создание модели предстоящей деятельности учителя и обучающихся, как структурный элемент педагогической деятельности, как деятельность по разработке образовательных проектов и программ и даже как педагогическую технологию. Очевидно, что понятие «проектирование» образовано от латинского *projectus*, означающего буквально «брошенный вперёд». Поэтому любое проектирование всегда ориентировано на будущее. В Большой советской энциклопедии проектирование определяется как «процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния». Необходимо отметить, что большинство исследователей, изучающих феномен проектирования, свои теоретические размышления основывают именно на этом определении, лишь конкретизируя и дополняя его. Так, Т. М. Дридзе в своих работах представляет проектирование как «специфическую деятельность, результатом которой является научно, теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений» [12]. В. И. Курбатов замечает, что «проектирование – одна из форм опережающего отражения действительности, создание прообраза предполагаемого объекта, явления или процесса посредством специфических методов»<sup>2</sup>. Л. А. Филимонюк выделяет интегративные характеристики проектирования [16].

Изначально зародившись в области технических наук (как характеристика профессиональной деятельности инженера), данное понятие постепенно стало использо-

ваться и в других науках, в том числе в педагогике. Сегодня педагогическое проектирование в большинстве исследований рассматривается либо как условие внедрения инноваций в систему образования, либо как разновидность профессиональной деятельности учителя. Тем не менее во всех определениях данного понятия прослеживается деятельностная основа. В. В. Беспалько рассматривает педагогическое проектирование как процесс создания «педагогического объекта в материальном виде (чертёж, описание, расчёт), допускающего реальное экспериментирование с объектом и оптимизацию его структуры, содержания, функционирования с опорой на критериально обоснованные выводы» [3]. Е. С. Заир-Бек представляет его как исследовательскую педагогическую деятельность, которая «обеспечивает решение проблем, имеющихся в практике образования в конкретных условиях» и направлена на «построение комплекса педагогических идей и разработку на основе системного подхода желаемых преобразований и программ их реализации в конкретные образовательные системы» [7]. А. П. Тряпицина, в свою очередь, считает педагогическое проектирование деятельностью «по обеспечению условий реализации определенной педагогической системы» [15]. Р. М. Асадуллин выделяет проектную деятельность учителя как вид практической педагогической деятельности [1].

Резюмируя сказанное, отметим, что повышенный интерес учёных и многогранность исследований в данной области позволяют констатировать тот факт, что в последнее время профессиональная педагогическая деятельность существенно трансформировалась за счёт возлагаемых на систему образования в целом (и на учителя в частности) принципиально новых задач, для успешного решения которых необходимы навыки проектирования. В то же время результаты мониторинга владения педагогами навыками педагогического проектирования, проведённого с участием 1327 учителей общеобразовательных организаций г. Уфы, показывают, что 75,6 % респондентов испытывают острую потребность в совершенствовании навыков проектирования. При этом только 34,5 % опрошенных учителей имеют чёткое представление о педагогических проектах и проектной деятельности, из них 41,6 % успешно реализуют навыки про-

утверждённый приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (с изм. от 25 декабря 2014 г.).

<sup>1</sup> Данная иерархия предполагается национальной системой учительского роста (распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р.).

<sup>2</sup> Курбатов В. И., Курбатова О. В. Социальное проектирование: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 416 с.

ектирования на практике. Как показал анализ, 49,7 % педагогов для решения педагогических задач разрабатывают собственные авторские методики, программы, сценарии уроков, тогда как другие используют готовые разработки.

Таким образом, результаты мониторинга обусловили необходимость разработки специальных условий развития навыков педагогического проектирования учителей в процессе их трудовой деятельности. Для этих целей создана муниципальная система учительского роста, позволяющая учителям без отрыва от производства совершенствовать своё педагогическое мастерство.

**Методология и методы исследования.** Методология исследования строится на концептуальных положениях теории деятельности (А. Н. Леонтьев [9], С. Л. Рубинштейн [13]) и деятельностного подхода в образовании (А. А. Вербицкий [5], В. В. Давыдов [6]), а также на работах А. К. Марковой [11] и Н. В. Кузьминой [8], раскрывающих структуру личности учителя и особенности его профессиональной деятельности. Основопологающей является идея субъектно-ориентированного педагогического образования Р. М. Асадуллина [2].

С целью определения теоретических положений по проблеме исследования, выявления и обоснования педагогических условий развития навыков проектной деятельности нами использовались такие методы работы с научной информацией, как анализ и синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация. Метод моделирования применялся при разработке муниципальной системы учительского роста, в основу которой положены принципы формирования проектной деятельности. Апробация указанной системы осуществлялась в ходе педагогического эксперимента. При этом диагностика уровня владения учителями навыками педагогического проектирования проводилась с использованием заочного раздаточного анкетирования, диагностического тестирования, включающего вопросы открытого и закрытого типа, опосредованного открытого наблюдения и метода оценки результатов деятельности независимыми компетентными судьями. В роли последних выступали ведущие учителя-практики, показывающие высокий уровень владения проектной деятельностью, и преподаватели вузов Республики Башкортостан.

Для диагностики нами выделены три уровня владения учителями навыками проектной деятельности: репродуктивный (проектирование педагогических материалов по аналогии с имеющимися образцами либо адаптация готовых разработок), продуктивный (самостоятельная разработка типовых педагогических проектов на основе имеющихся алгоритмов действий), творческий (разработка авторских программ, методик, методических материалов, не имеющих аналогов). В качестве основных показателей развития навыков педагогического проектирования нами использовались такие как: личный вклад учителя при выполнении педагогического проекта, успешность реализации проекта, динамика результатов профессиональной педагогической деятельности и степень удовлетворённости педагогов результатами своей работы. Дополнительно с помощью методики К. Замфир в модификации А. Реана<sup>1</sup> оценивалась профессиональная мотивация учителей.

В педагогическом эксперименте принимали участие общеобразовательные организации Орджоникидзевского района г. Уфы, а также Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. Для эксперимента были созданы две идентичные группы педагогов (по 150 человек в каждой) с одинаковым составом по возрасту, полу, наличию квалификационных категорий, спектру преподаваемых предметов. Участники экспериментальной группы активно вовлекались в мероприятия, проводимые в рамках разработанной муниципальной системы учительского роста. Педагоги из контрольной группы совершенствовали навыки проектирования в процессе своей профессиональной деятельности и самообразования.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В ходе теоретического исследования мы выявили, что развитие навыков педагогического проектирования у учителей эффективно в условиях интеграции их образовательной и профессиональной деятельности. Для этих целей была создана муниципальная система учительского роста, в основу которой положены такие формы работы с педагогами, как наставничество, проектные сессии, деловые игры, кейсы,

<sup>1</sup> Реан А.А. Психология и психодиагностика личности: теория, методы исследования, практикум. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – С. 84–86.

тренинги, конкурсы профессионального мастерства.

В соответствии с принципами субъектного и практико-ориентированного подходов процесс повышения квалификации педагогов выстраивался таким образом, чтобы обеспечивалась вовлечённость каждого в проектную деятельность. При этом ежедневная профессиональная работа учителей представлялась как средство развития новых компетенций в области проектирования и реализации современного образовательного процесса. Специально разработанная система заданий позволила актуализировать проектную деятельность учителей сначала в простых формах, предполагающих разработку методической документации по заданному алгоритму, с постепенным их усложнением до выполнения оригинального авторского инновационного проекта.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что 50,3 % учителей в своей работе используют готовые разработки и методические материалы, 46,5 % самостоятельно разрабатывают рабочие программы,

тематическое планирование и конспекты уроков. Такое положение можно объяснить, с одной стороны, инертностью работающих учителей по отношению к высокой динамике инноваций в системе образования (основу кадрового состава общеобразовательных организаций составляют лица среднего и предпенсионного возраста, которым сложно адаптироваться к современным педагогическим реалиям), а с другой – избыточностью и легкодоступностью готовых разработок в различных учебных предметах. В то же время 76,8 % опрошенных учителей отмечают, что их не в полной мере устраивают чужие методические материалы, поскольку их трудно адаптировать под особенности работы конкретного учителя в конкретном классе.

Анализ развития у учителей навыков педагогического проектирования показал положительные изменения как в экспериментальной, так и в контрольной группе, что представлено в таблице. Однако динамика этих изменений в экспериментальной группе оказалась более высокой.

Динамика развития у учителей навыков педагогического проектирования

Периодичность проведения диагностики	Распределение по уровням владения навыками педагогического проектирования, %					
	репродуктивный уровень		продуктивный уровень		творческий уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Начало эксперимента	27,3	29,7	51,5	50,0	21,2	20,3
Середина эксперимента	12,3	25,0	35,4	48,3	52,3	26,7
Окончание эксперимента	3,1	9,4	12,3	28,1	84,6	62,5

Результаты эксперимента указывают не только на совершенствование у педагогов навыков педагогического проектирования, но и на развитие у учителей внутренней психологической готовности к осуществлению проектной деятельности, формированию устойчивой мотивации, направленной на разработку собственных авторских материалов и их публикацию.

**Заключение.** Таким образом, теоретический анализ позволил выделить новые формы повышения уровня профессиональных компетенций педагогов в процессе их профессиональной деятельности. Разработанная теоретическая модель муниципальной системы учительского роста позволяет в

том числе реализовать выявленные условия совершенствования у педагогов навыков проектной деятельности. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность указанной системы и достаточность представленных педагогических условий.

Считаем, что полученные положительные результаты обусловлены тем, что процесс профессионального совершенствования учителей опирался на принципы субъектно-ориентированного образования, а главным фактором успешности стало использование в качестве основного образовательного ресурса опыта педагогической деятельности, имеющегося у обучающихся.



**Список литературы**

1. Асадуллин Р. М. Педагогическая деятельность, её виды и проблемы формирования // Вестник высшей школы. 2017. № 8. С. 19–25.
2. Асадуллин Р. М. Об инновационном содержании субъектно-ориентированного педагогического образования // Высшее образование в России. 2019. № 10. С. 106–117.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
4. Бильгаева Н. Ц., Чимитова Е. Г. Диагностика как фактор успешности обучения в высшей школе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2018. № 6. С. 71–77.
5. Вербицкий А. А., Жойкин С. А., Куришкина Л. А. Концептуальная модель школы как центра социально-контекстного образования // Педагогика. 2020. № 3. С. 15–27.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Academia, 2004. 288 с.
7. Заир-Бек Е. С. Проектирование как педагогическая деятельность и содержание обучения педагогов // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Образование, 1995. С. 124–147.
8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 117 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
10. Лысикова Т. С., Ульзутуева О. Д. Моделирование профессиональных задач в образовательном процессе вуза // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. № 5. С. 23–31.
11. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
12. Прогнозное и социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы / отв. ред. Т. М. Дридзе. М.: Наука, 1994. 238 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
14. Русинова Н. П. Готовность обучающихся к реализации проектной технологии как условие формирования профессиональной компетентности // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2018. № 6. С. 44–51.
15. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей // Человек и образование. 2016. № 3. С. 12–18.
16. Филимонюк Л. А. Педагогическое проектирование как индивидуальная и коллективная деятельность // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. 2007. № 2. С. 114–118.

**Статья поступила в редакцию 05.05.2020; принята к публикации 15.06.2020**

**Библиографическое описание статьи**

Мустафина Ю. В. Система учительского роста муниципального уровня: совершенствование навыков педагогического проектирования // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 65–70. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-6-50-70.

**Yuliya V. Mustafina,**

*Postgraduate,*

*Bashkir State Pedagogical University after name Akmulla*

*(3 a October Revolution st., Ufa, 450008, Russia),*

*e-mail: [muv2706@mail.ru](mailto:muv2706@mail.ru)*

*<https://orcid.org/0000-0002-3051-9730>*

**Municipal Level Teacher Growth System: Improving Pedagogical Design Skills**

Innovations in the general education system have significantly changed the content and form of the teacher's professional activity: pedagogical design has become a dominant feature in its structure. In this regard, there was a contradiction between the need for special training of teachers for the implementation of project activities and the lack of sufficient organizational and methodological conditions for the implementation of such training on the job. The purpose of this article is to justify the possibility of improving the skills of pedagogical design in the conditions of the implementation of the teacher growth system at the municipal level. In the course of theoretical analysis, the author substantiates the role and place of design in the structure of professional pedagogical activity. Based on the theoretical results obtained, the idea of building a subject-oriented process of teacher training, integrated with their immediate professional activity, is put forward. The description of the pedagogical experiment on testing the municipal system of teacher growth and the selected pedagogical conditions for the development of design skills of teachers is given. The results of the

experimental work confirmed the hypothesis that the effectiveness of the process of improving teachers' design skills is achieved by integrating the process of advanced training in labor activity, using a set of special forms and training methods (cases, design sessions, business games, trainings, master classes, tutoring programs, etc.), use of the principles of subject-oriented learning.

**Keywords:** design, subjective approach, pedagogical activity, teacher professional development

### References

1. Asadullin, R. M. Pedagogical activity, its types and problems of formation. Higher school bulletin, no. 8, pp. 19–25, 2017. (In Rus.)
2. Asadullin. R. M. On the innovative content of subject-oriented teacher education. Higher education in Russia, no. 10, pp. 106–117, 2019. (In Rus.)
3. Bepalko, V. P. Terms of pedagogical technology. M: Pedagogy, 1989. (In Rus.)
4. Bilgaeva, N. Ts., Chimitova, E. G. Diagnosis of Personality as a Factor in the Success of Training in High School. Scientific notes of ZabGU, no. 6, pp. 71–77, 2018. (In Rus.)
5. Verbitsky, A. A., Zhoykin, S. A., Kurishkina, L. A. The conceptual model of the school as a center for social and contextual education. Pedagogy, no. 3, pp. 15–27, 2020. (In Rus.)
6. Davydov, V. V. Developmental education problems. M: Academia, 2004 (In Rus.)
7. Zair-Bek. E. S. Design as a pedagogical activity and content of teacher training. In Tryapitsyna A. P. editor. Pedagogical foundations of designing educational systems of a new type. Saint-Petersburg: Obrazovaniya, 1995: 124–147. (In Rus.)
8. Kuzmina. N. V. Professionalism of the personality of the teacher and master of vocational training. M: Vysshayashkola, 1990. (In Rus.)
9. Leontiev, A. N. Activity. Consciousness. Personality. M: Politizdat, 1977. (In Rus.)
10. Lysikova. T. S., Ulsutueva. O. D. Modeling Educational and Professional Tasks in the Educational Process of the University. Scientific notes of ZabGU, no. 5, pp. 23–31, 2019. (In Rus.)
11. Markova. A. K. Teacher psychology. M: Prosvescheniye, 1993. (In Rus.)
12. Predictive and social design: Theoretical, methodological and methodological problems. In Dridze T. Meditor. M: Nauka, 1994. (In Rus)
13. Rubinshtein, S. L. Fundamentals of general psychology. SPb: Publishing house "Piter", 2002 (In Rus)
14. Rusinova, N. P. Readiness of Students to Implement the Project Technology as a Condition for Professional Competence Formation. Scientific notes of ZabGU, no. 6, pp. 44–51, 2018. (In Rus.)
15. Tryapitsyna, A. P, Pisareva, S. A. Guidelines for updating the content of future teacher training. Man and education, no. 3, pp. 12–18, 2016. (In Rus.)
16. Philimonyuk. L. A. Pedagogical design as an individual and collective activity. Proceedings of universities. Severo-Kavkazskiy region, no. 2, pp. 114–118, 2007. (In Rus.)

**Received: May 5, 2020; accepted for publication June 15, 2020**

### Reference to the article

Mustafina Yu. V. Municipal Level Teacher Growth System: Improving Pedagogical Design Skills // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 65–70. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-65-70.

## ПЕДАГОГИКА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

## PEDAGOGY OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

---

УДК 37.01

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-71-83

**Эмилиано Меттини,**  
магистр философии,  
Российский национальный  
исследовательский медицинский университет  
им. Н. И. Пирогова  
(117997, Россия, г. Москва, ул. Островитянова, д. 1),  
e-mail: emiliano@inbox.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-3051-9730>

### Воспитательная система А. С. Макаренко

В статье описаны основные элементы воспитательной системы А. С. Макаренко в контексте их рассмотрения иностранными учёными. Дан анализ вопросов этики, эстетики, дисциплины, наказания и др. Рассмотрено этическое отношение личности к самой себе (её умение управлять собой – внутреннее поведение). Отмечено, что, согласно А. С. Макаренко, постоянное моральное развитие коллектива и формирование его ценностных ориентиров должно отражаться и во внешнем поведении, и в привычках колонистов, и в традициях единого воспитательного трудового коллектива. Актуальность исследования обусловлена тем, что воспитательная система А. С. Макаренко представляет собой целостную систему, способную устранять конфликтные межличностные ситуации и обеспечивать развитие личности в психологическом и этическом плане. В статье представлены результаты ретроспективного и сравнительного анализа, посредством которого осуществлялось сравнение мнений разных иностранных учёных относительно воспитательной системы А. С. Макаренко в советский и постсоветский периоды. Результаты исследования позволяют заключить, что в основе воспитательной системы А. С. Макаренко лежат гуманистические принципы, применение которых в современных условиях может способствовать решению основных вопросов в области педагогической науки и воспитательной практики.

**Ключевые слова:** коллектив как среда обитания, воспитательный трудовой коллектив, система перспективных линий, труд, дисциплина, долг, ответственность

**Введение.** Целью данной статьи является анализ основных элементов воспитательной системы А. С. Макаренко: труд, система перспективных линий и коллектив. Используя методологически более современный подход, способствующий пониманию педагогической теории и воспитательной практики А. С. Макаренко (1888–1939), мы преследуем ещё одну цель: придать некую органичность теоретическим установ-

кам А. С. Макаренко, поскольку в творческом наследии педагога нет обобщающего труда, содержащего систематическое и последовательное описание вышеуказанных составляющих его воспитательной системы. Педагогический эксперимент А. С. Макаренко, проведённый в колонии им. Горького (1920–1927), заложил основу всех последующих его теоретических разработок в области воспитания личности.

**Методология и методы исследования.** В статье рассматривается исследование зарубежными авторами теоретических и беллетристических трудов А. С. Макаренко, в которых педагог излагал свои взгляды в развёрнутом виде. В работе используются ретроспективный и сравнительный методы исследования. Первый позволяет изучать в диахронном и синхронном разрезах то, как изменились взгляды иностранных учёных относительно воспитательной системы А. С. Макаренко; а второй – сгруппировывать общие выводы предлагаемых ими результатов, что, в свою очередь, способствует выделению элементов воспитательной системы учёного, которые представляют собой ядро его воззрений, касающихся как педагогической теории, так и воспитательной практики. Главным объектом исследования иностранных специалистов, на наш взгляд, является глубочайшее значение, которое А. С. Макаренко придавал личности своих воспитанников. Он рассматривал их не как объекты, а как субъекты воспитательного процесса внутри созданного воспитательно-го коллектива.

**Результаты исследования.** О том, что такое воспитательный процесс, мы можем прочитать в письме М. Горькому (от 18 сентября 1934 г.), в котором А. С. Макаренко писал: «Единственно, что я хочу утверждать: в коммунистическом воспитании единственным и главным инструментом воспитания является живой трудовой коллектив. Поэтому главное усилие организатора должно быть направлено к тому, чтобы создать и сберечь такой коллектив, устроить его, связать, создать тон и традиции, направить <...>. Во второй части (Педагогической Поэмы, Э. М.) я сознательно не ставил перед собою темы переделки человека. Переделка одного, отдельного человека, обособленного индивида, мне представляется темой второстепенной, так как нам нужно массовое новое воспитание. Во второй части я задался целью изобразить главный инструмент воспитания, коллектив, и показать диалектичность его развития» [3, с. 261]. Такое отношение к воспитанию детей соответствовало духу времени, в которое А. С. Макаренко работал. Ликвидация безграмотности населения и развитие духовных и умственных сил народа в целях построения нового (социалистического) общества являлись главной задачей. К этому

призывали В. И. Ленин и А. М. Горький. «...В эти дни, страшные для всех, для всей страны, созданной множеством поколений, воспитавших нас таковыми, каковы мы есть, в эти дни безумия, ужаса, торжества глупости и пошлости, я помню одно: все это от человека идет, все это он творит. <...>. И он же сотворил все прекрасное на земле, всю поэзию ее, все великолепные подвиги мужества и чести, все радости и праздники жизни, всю прелесть ее, ее смешное и великое, ее красивые мечты и чудесные науки, он создал свой дерзкий разум и непреклонную волю к счастью» [1]. Из приведённых фрагментов текста А. М. Горького мы можем извлечь важную мысль о том, что человек – создатель и творец, которую А. С. Макаренко применял в своей воспитательной системе. В этом принципе высшие критерии: чувство достоинства личности, её сила и красота, доверие к её безграничным возможностям. Оптимизм педагога, его оптимистическая гипотеза (вера) в безграничные возможности личности требовали от А. С. Макаренко повышенного внимания к колонистам и коммунарам. Воспитательная система учёного включала дисциплину, бодрость, стремление вперёд, перспективы на будущее, эстетическое оформление жизни, о которых он подробно писал в памфлете «Педагогижимают плечами», где заявил, что необходимо воспитать такие качества, как чувство долга и честь, потому что воспитанник должен «ощущать достоинство свое и своего класса и гордиться им, он должен ощущать свои обязательства перед классом. Он должен уметь подчиниться товарищу и должен уметь приказать товарищу... Он должен быть веселым, бодрым, подтянутым, способным бороться и строить, способным жить и любить жизнь, он должен быть счастливым» [4, с. 138]. Из приведённой цитаты видим, чего хотел добиться А. С. Макаренко и что подразумевал под понятием «коллектив». Практика показала педагогу теоретическую и практическую значимость воспитательного трудового коллектива.

В представлении учёного коллектив – это мощное воспитательное средство. Основной его «ячейкой» является первичный коллектив (малая группа, включающая от 7 до 15 человек), имеющий следующие важнейшие черты: 1) сходство характеров детей; 2) чувство защиты и безопасности; 3) разнообразие интересов, страстей, зна-

ний, желаний детей-воспитанников; 4) разновозрастной характер первичного коллектива, внутри которого главным субъектом в воспитательном процессе выступала личность воспитанника, развивающаяся за счёт взаимодействия с другими воспитанниками. На это обращал внимание итальянский учёный Дж. М. Бертин. Он указывал, что «...у А. С. Макаренко есть требование воспитывать через стимул конкретных задач, постоянно расширяющихся в отношении интересов (личности). Подобное требование похоже на требования воспитания в деятельности и через деятельность [13, с. 834]. Соответственно, с точки зрения Дж. М. Бертин, развития полноценной и разносторонней личности А. С. Макаренко мог достичь благодаря системе перспективных линий: «...с точки зрения воспитания деятельности, перспективная линия более подходящая – открытый горизонт общей жизни личности и полное развитие противоречий личности» [Там же, с. 835]. Следовательно, вместе с коллективом другой важной составляющей воспитательной системы А. С. Макаренко являлась система перспективных линий, которая регулировала «диапазон» развития личности по мере того, как личность приобретала новый статус и достигала нового уровня развития в психологическом плане.

Такая система предусматривала три уровня: близкая, средняя и дальняя перспективы, т. е. перспектива шла от удовлетворения физической потребности, которую ни в коем случае нельзя отождествить с вульгарным гедонизмом, до удовлетворения духовных и этических потребностей, что, в свою очередь, влекло за собой выполнение различных по уровню и сложности требований, предъявляемых воспитателем. Вызывает интерес то, что процесс развития воспитанников А. С. Макаренко не линейный, осуществляется путём проб и ошибок, он сугубо личностный: конфликт с коллективом имел место тогда, когда предъявлялись требования на основе перспективных линий, о которых писал Дж. М. Бертин. В тот момент, когда требования предъявлены, начинается глубокая внутренняя работа у воспитанника, в результате которой должно быть или развитие, или взрыв, т. е. невыполнение требования, но ни в коем случае последствием не являлась неудача.

В данном контексте перспективные линии служат воспитательной стратегией, цель которой – проверять выполнение *личностью* предъявляемых воспитательных требований внутри коллектива, что одновременно давало возможность контролировать уровень развития, достигнутого *коллективом*. Отметим, что А. С. Макаренко создавал воспитательные ситуации, которые способствовали дальнейшему формированию личности воспитанника, поскольку, как утверждает Т. Ф. Кораблева: «...для воспитателя – это восстановление нормального отношения между личностью и обществом. Возбуждение новой системы мотивации (рефлексов). Условия учреждений такого типа позволяют решать *положительные задачи уже не правового, а этического содержания (курсив Т. Ф. Кораблёвой)*» [2, с. 22], что позволяет сделать вывод, что воспитанники творчески преобразовывали среду, в которой они живут, используя свою ориентировку, зависящую только от их инициативности без прямого вмешательства воспитателя. Однако это не значит, что воспитатель совсем не участвовал в воспитательном процессе. А. С. Макаренко умело создавал воспитательные ситуации, которые способствовали дальнейшему формированию личности воспитанника, использовал психологические подходы и технологии, которые дают возможность предположить, что на воспитательную практику оказали влияние работы А. Ф. Лазурского [по: 22, с. 203–204]. Что касается положения личности в коллективе, нам кажется важной мысль венгерского учёного Ф. Патаки: «...более всего Макаренко занимали суверенитет социального индивидуума, его индивидуальность, его зрелость, его богатство и свобода его личности, желательные тенденции его поведения. В одном из писем к Горькому он писал: “Не может быть воспитания, если не сделана центральная установка о ценности человека”. Макаренко хотел разведать, что ‘*tertium datur*’ – “третью возможность”, не раз упомянутую и Лукачем, выяснить истинную диалектику и социальную природу отношения индивида и коллектива, так и с перспективными целями и интересами общества» [12, с. 10].

Таким образом, кроме понятия суверенитета и свободы индивида возникла «необходимость введения идеи суверенитета (т. е. автономии и самосознания) кол-



лектива и отношения интересов, лежащих в основе его бытия; иначе вопрос этот ни логически, ни практически не разрешим» [12]. Коллектив для А. С. Макаренко являлся средой, где могла произойти диалектическая конфронтация личности и положительный конфликт с другими личностями. Посредством коллектива педагог стремился преодолеть и теоретически переосмыслить рефлексологию своего времени, утверждающую вслед за В. М. Бехтеревым, что «законы проявления деятельности коллектива суть те же, что и законы проявления деятельности отдельной личности» [по: 2, с. 17]. По мнению А. С. Макаренко, внутри коллектива обязательно должно происходить формирование и развитие личности

как общественного субъекта, поскольку пребывание в коллективе способствовало приобретению личностью тех ценностей, которые могли бы обеспечивать синтез (почти в гегельянском смысле данного понятия, отражение которого можем найти в системе перспективных линий), создавая путь воспитания политически и социально взрослой личности, которая может внести вклад в развитие общества своими знаниями, умениями и навыками. Учитывая особую структуру коллектива, предложенную А. С. Макаренко, отметим, что он использовал воспитательную технологию под названием «принцип параллельного воздействия на личность», которая графически представлена в таблице.

Схема принципа параллельного воздействия на личность

Наименование теории	Цель воспитания	Механизм воздействия на воспитанника	Средства воспитания	Итог
Логика параллельного воздействия на личность	Воспитание коллективной личности	Воспитатель + группа – коллектив – Я	Коллектив, пример, слово. I. Содержание социально значимое. II. Организация трудовой общины. III. Права и обязанности личности	Я коллективное, личность и коллектив

Воспитатель должен организовывать, контролировать созданные им воспитательные ситуации и находить социально значимое содержание, подходящее для воспитанников в то или иное время. На наш взгляд, именно таким образом воспитанники могли себя чувствовать не объектом, а субъектом воспитания и полноценными членами коллектива, поскольку переживали созданную воспитательную ситуацию, что, в свою очередь, способствовало дальнейшему развитию личности каждого воспитанника и коллектива в целом, который мог «скорректировать» путь развития воспитанника, отклоняющегося от заданного направления. Данный подход имел свои педагогические преимущества: с одной стороны, коллектив защищает достоинство каждого из его членов и одновременно ожидает, что каждый воспитанник участвует в жизни коллектива (насколько позволяют ему его силы) так, чтобы он мог развивать силу воли и испытывать чувство собственного достоинства. Следовательно, необходимо изучать трудовую деятельность и дисциплину как основные теоретические и практические составляющие, способствующие самореализации личности

в воспитательной системе А. С. Макаренко. Целесообразно процитировать статью М. Г. Лоньги «Макаренко по-итальянски» [19, с. 248], в которой учёный сравнивает макаренковскую систему с марксистской структурой; это особенно касается «праксиса» – понятия, рассмотренного К. Марксом в «Экономическо-философских рукописях» (1844). М. Г. Лоньги пишет: «А. С. Макаренко не практик в том смысле, что у него не было теории. Он практик постольку, поскольку у него воспитание зависит от праксиса. Откуда можно предположить, что в педагогической теории и воспитательной практике А. С. Макаренко нет никакого априоризма, никакого методологического фетишизма, но, одновременно, отсутствуют эмпирические предпосылки или интуиции, свойственные для персоналистической философии» [19, с. 250]. Таким образом, можно заключить, что А. С. Макаренко – прогрессист. Он считал, что человек преобразовывает себя, используя материальные условия, в которых находится, и усвершенствует себя. Коллектив не направлен против личности, он работает ради неё. По мнению учёного, «коллектив – это вид гуманистического

воспитания, который не ставит перед собой цель... создавать и образовывать новые и полноценные личности внутри коллектива и для коллектива. Следовательно, как подчеркивает К. Маркс в «Рукописях», образование социальной личности возможно лишь как результат совместной деятельности людей». Итак, можно заключить, что для А. С. Макаренко коллективное воспитание состояло в том, чтобы разубедить воспитанника в существовании иллюзорного индивидуализма (то, что Г. Маркузе назвал иррациональным восстанием против господства массы над личностью) и воспитывать в нём новые формы социальной жизни, имеющие основой совместный труд и обусловленные равенством прав и обязанностей.

Рассмотрим труд как организационную и этическую составляющую воспитательной системы педагога. А. С. Макаренко считал труд основным средством, необходимым для организации и дисциплинированности личности, выполняющим важнейшую функцию: соединять коллективное воспитание с развитой системой самоуправления таким образом, чтобы в колонии им. Горького «административная логика» включала в себя глубокую воспитательную составляющую и объединяло детей и воспитателей вокруг одной общей цели, придающей труду особое значение. Как отмечает Г. Гисеке, воспитательная община не существует сама по себе и она «прекращает свое существование, когда она не скреплена главной задачей, решение которой рано или поздно имеет значительные последствия для ее членов» [15, с. 315].

А. С. Макаренко заметил, что моральное развитие нескольких групп колонистов шло параллельно с экономическим развитием колонии им. Горького и соответствовало постепенному приобретению колонистами хозяйственных умений и навыков. Коллективное управление предполагало личную ответственность за организацию всего процесса, уточняло взаимоотношения членов коллектива, играло важную роль в создании коллективного духа. А. С. Макаренко также видел, что производство само по себе не давало ожидаемых результатов. Он заметил, что в воспитательном процессе решающую роль играл не труд сам по себе, а вовлечение ребят в руководство производством и хозяйством. Педагог глубоко осознал данную закономерность и по этому поводу пи-

сал: «Мы заметили, что рассматриваемый уединенно трудовой процесс быстро и легко делается автономным механическим действием, не включенным в общий поток психологической жизни, чем-то подобным ходьбе или дыханию. Он отражается на психике только травматически, но не конструктивно, и поэтому его участие в образовании новых общественных мотиваций совершенно ничтожно» [6, с. 453–455].

В понимании педагога труд имел такое же важное воспитательное значение, и сам воспитатель признался, что поддавался искушению волшебного слова «труд», считая, что «трудовая школа» была воспитательной потому, что обоснована на труде. По мнению учёного, труд, административная логика и самоуправление не должны быть лишь способом участия воспитанников в производственной жизни государства, а обязательно должны были превращаться в производительный труд, который, в свою очередь, даёт возможность реализовывать задачи политического воспитания [14, с. 26].

На наш взгляд, последнее обстоятельство очень важно, потому что обеспечивает изучение внутренней структуры колонии им. Горького. Демократическая структура управляющих органов самоуправления (ротация должности командиров среди всех колонистов) зафиксирована в учредительных документах колонии, и их дальнейшее развитие находим в проекте Конституции коммуны им. Ф. Э. Дзержинского. В. Зюнкель писал, что мы должны представить коллектив как определённую структуру социальных отношений между личностями, поскольку коллектив «это структура, или формирование взаимных социальных отношений воспитанников друг к другу, воспитанников к воспитателям и воспитателей друг к другу» [23]. Чем более комплексны данные отношения, тем лучше и педагогически эффективнее будет коллектив.

Современные учёные считают, что следует пересмотреть взгляды на демократичность макаренковского коллектива и что это методологически оправдано. Однако следует помнить, что А. С. Макаренко всегда отрицательно относился к модели «чистого» самоуправления с выборами, которую он считал «игрой в демократию». Организация коллектива как управляющего элемента создавала педагогически и психологически подходящие условия для реализации личности

как активного и действующего члена коллектива. Это, в свою очередь, способствовало устранению «скверных» отношений между колонистами, тем самым «задушив в зародыше» антисоциальное поведение воспитанников, блокируя их криминальное или социально неблагоприятное прошлое [18]. В таком подходе к воспитаннику, отвечающему за свои поступки, лежит «оптимистическая гипотеза» А. С. Макаренко. В данном подходе выражается доверие к человеку, который способен заботиться о своём хозяйстве, о себе и о других. Учёный создал эффективную демократическую систему, обусловленную экономическим критерием, под которым мы подразумеваем политический принцип древней Греции: все граждане соблюдают такие же законы и могут получать руководящие должности, предаваемые по ротации.

Таким образом, признавался факт, что все граждане обладают одинаковой добродетелью (арэтэ) и имеют право участвовать в политической жизни своей страны. Такое определение применимо и к педагогической теории и воспитательной практике А. С. Макаренко, который не имел в колонии ячейки комсомола до 1923 г. и сохранял в первоначальном виде подобную демократическую структуру. Возникает вопрос: можно ли предположить, что труд создавал определённые ценностные ориентиры, поскольку, как считал А. С. Макаренко, труд без культурного, социального и этического воспитания представлял собой лишь нейтральный процесс, ничего общего не имеющий с воспитательной работой? Педагог утверждал: «...труд без идущего рядом образования, без идущего рядом политического и общественного воспитания не приносит воспитательной пользы, оказывается нейтральным процессом. Вы можете заставить человека трудиться сколько угодно, но если одновременно с этим вы не будете его воспитывать политически и нравственно, если он не будет участвовать в общественной и политической жизни, то этот труд будет просто нейтральным процессом, не дающим положительного результата. Труд как воспитательное средство возможен только как часть общей системы» [14, с. 185].

Следовательно, можно предположить, что труд и эффективная воспитательная практика направлены на формирование прочных ценностных ориентиров и аксиологических оснований личности, что создаёт

условия для заключения «обоюдного соглашения» между членами коллектива, благодаря которому все стараются создавать благоприятные условия для всех, а не только в экономическом аспекте, так что труд больше не является простым исполнением механических действий, а становится трудом-заботой. Такая постановка вопроса представляет собой логическую основу поведения личности в коллективе. Труд-забота превращается в содержание воспитания и может утвердить себя в качестве этической ценности таким образом, чтобы экономические цели переходили на второй план и подчинялись воспитательным. Во взаимосвязи и взаимоотношениях личностей в коллективе, в их активном (т. е. созидательном) отношении к жизни осуществляется создание социально приемлемых ценностей, принятых и согласованных всеми членами коллектива.

А. С. Макаренко утверждал, что «буржуазная активность – качество, которое намеревается победить неактивных, получить преимущество перед ними, чтобы их сделать рабами, эксплуатированными. Подобная активность – это средство для эксплуатации. Наоборот, у нас каждый советский человек должен быть активным, и действия одного не могут препятствовать действиям другого. Это значит, что активность у нас моральное качество, и требование быть активным окажется моральным» [21]. И мы должны воспитывать активность в каждом человеке. Используя воспитательный принцип «труд-забота», А. С. Макаренко предложил новый подход к трудовому воспитанию – сознательное отношение воспитанников к труду как форме самовыражения и саморазвития.

Г. В. Ф. Гегель писал, что через трудовую деятельность человек превращает свой субъективный эгоизм в удовлетворение потребностей всех остальных, пока человек зарабатывает, производит и наслаждается плодами своей работы. Именно поэтому одновременно человек зарабатывает, производит и приобретает для наслаждения других [16]. Подобное утверждение находим в теоретических работах А. С. Макаренко. Так, педагог указывал: «Гражданином Советской страны может быть только трудящийся, в этом его честь, его радость и его человеческое достоинство. Трудовая забота – это не просто дорога к средствам существования, это еще и этика, это философия нового

мира, это мысль о единстве трудящихся, это мысль о новом счастливом человечестве». Для А. С. Макаренко труд не является категорией, которая придаёт человеку новые формы социальности. Это человек, который превращает труд во что-то человеческое: отсюда убеждение педагога, что труд есть дело чести, дело доблести, героизма, а не наоборот. «Работать для других как будто мы работаем для себя» [5, с. 285] – это то, что предлагает учёный с целью не поддаться порокам капиталистического мира – выгоде только для себя.

Данная трактовка находит выражение в понятии «светская теология работы», которое предложил итальянский учёный П. Браидо. Имея в виду А. С. Макаренко, он писал: «И об успехе человека, о его ценности, о его моральной высоте, о его трудовом значении мы теперь не судим по его зарплате, а судим по его общественному значению. К такому труду, к труду как моральной категории, а не как к категории узкого расчёта, мы должны готовить наших детей» [по: 9, с. 220–221]. Труд, соответственно, включает в себя этические требования и стремления, которые соответствуют перспективным линиям (близкой и средней перспективы) и дают возможность более подробно анализировать этические составляющие педагогической теории А. С. Макаренко.

Подчеркнём, что эта проблема касается такой сложной категории, как дисциплина. Обращаем внимание на этические составляющие воспитательной системы А. С. Макаренко. Прежде всего, это вопрос дисциплины. Дисциплина, по его мнению, являлась как средством, способствующим пониманию воспитанниками требований воспитателя, так и способом придать дисциплинированию личности этическую значимость. Соблюдение дисциплины помогает осмыслению целей коллектива и движению всего коллектива вперёд; требует активности каждой личности. Дисциплина вытекает из способности человека контролировать себя и своё поведение, соответственно, дисциплина становится формой поведения человека и коллектива [21, с. 135–136]. А. С. Макаренко смотрел на дисциплину как на результат воспитания. Дисциплина, как считал педагог, способствует свободе личности. Он писал: «Дисциплина в коллективе – это полная защищённость, полная уверенность в своем праве, путях и возмож-

ностях именно для каждой отдельной личности». Для А. С. Макаренко, дисциплина, которая не зависит от обстоятельств или ограничивается формальным выполнением определённого порядка действий, чтобы избежать наказаний, вовсе не эффективна, как подчёркивает Т. Ф. Кораблёва, утверждая, что «отождествление морального и социального грозит общественной или групповой комфортностью. В таком случае индивидуальное поведение может приводить не к норме как таковой (должному), а к групповым требованиям, к тому, что считается “правильным”», поскольку «в теории морали остается не вполне ясным, разделяет ли Макаренко должное (нравственное) и сущее (социальное, общепринятое)» [2]. Мы не можем согласиться с данным убеждением. С учётом понятия «изономия» считаем, что на данном этапе необходимо разделить «ценности», являющиеся такими абстрактными общими понятиями, как «красота», «добро», «истина», к которым человек причисляет собственную «нравственность». То есть, некие правила, которыми человек руководствуется в своём выборе и которые относятся к восприятию человеком того, как он должен поступать, выполняя свой долг, имеющий разумное обоснование в контексте процесса самовоспитания и самовыражения. Такой выбор иногда может идти против общей воли (т. е. социально ожидаемое поведение), и мораль, представляющая собой совокупность поведенческих норм и правил, действующих в обществе, обстоятельство, которое предоставляет возможность обнаружить диалектические принципы, лежащие в основе воспитательной системы А. С. Макаренко, с одной стороны, гарантировали свободу «слова и действия» воспитанника, а с другой – давали возможность избегать лишних конфликтных ситуаций, которые могли бы повлечь за собой застой в развитии коллектива.

Исходя из этого, мы считаем необходимым и полезным изучать этические составляющие воспитательной системы А. С. Макаренко через этическую философию И. Канта. На наш взгляд, такой методологический подход позволит осуществить более глубокий анализ этических установок педагогической теории и воспитательной практики А. С. Макаренко. Отсутствие систематических работ по данной проблеме и то, что на неё не обращали должного внима-



ния зарубежные и, в частности, итальянские учёные, говорит об её актуальности. Считаем целесообразным выделить понятие «свобода», которое представляет собой костяк макаренковской этики. Под этим понятием мы подразумеваем правильное, социально допустимое и социальное согласованное с обществом поведение. Такая постановка вопроса важна, потому что является одной из главных рабочих гипотез воспитательной системы А. С. Макаренко, а именно: восстановить нормальные отношения бывших беспризорников и несовершеннолетних правонарушителей с обществом. Суть этих разногласий заключалась в вопросе: нужно ли зло как оправдание меры наказания, как акт социального правосудия и воспитания личности, чтобы исправлять через принуждение, не направленное на перевоспитание и тем самым уничтожающее человека, лишаящее его права на исправление, т. е. возможно ли настоящее перевоспитание без карательных мер и без специального воспитания, служащего средством для «клеймения» человека?

А. С. Макаренко отрицательно относился к «карательным» методам воспитания и не приветствовал воспитывающую спонтанность Ж. Ж. Руссо. А. С. Макаренко предпочитал позицию, теоретически очень близкую к воспитательной концепции немецкого философа И. Канта, которая позволяет лучше понять и интерпретировать взгляды самого А. С. Макаренко. По мнению немецкого философа, воспитание должно способствовать усвершенствованию человеческой природы, потому что воспитание должно гарантировать свободу человека, и человек является таким только тогда, когда он внутренне свободен. Идеи И. Канта дают ключ к глубокому пониманию основ воспитательной системы А. С. Макаренко. Педагог был убеждён, что воспитание не является чем-то, осуществляющимся само по себе; а сам процесс «освобождения» личности от своего беспризорного прошлого начинается от сознательного отказа от тяжёлого прошлого, от выстраивания радостной перспективы, обусловленной завтрашней радостью. Дисциплина для личности, освобождённой от нужды и выживания, даёт свободу, является способом воздержания от новых возможных криминальных действий, от возвращения в прошлое, в другое измерение со своими правилами и отрицательными ценностями.

Данное утверждение А. С. Макаренко вызывает повышенный интерес, потому что выдвигает на первый план нравственно зрелую личность, переживающую чувства долга и чести по отношению к себе и к другим, с которыми личность должна вступить в этически конструктивный диалог.

А. С. Макаренко поставил цель – «выковывать» такую нравственно зрелую личность и определить её развитие по таким векторам, которые не скрывали бы в себе «патологические» мотивы поведения (если использовать понятийный аппарат И. Канта). А как избавить (сделать «прививку») воспитанника от «патологических» мотивов поведения? Вызывает интерес то, что в основе системы этического воспитания А. С. Макаренко лежат идеи Л. И. Петражицкого. Выдающийся макаренковед Ф. Патаки впервые обратил внимание на влияние разработанного Л. И. Петражицким учения об эмоции долга на А. С. Макаренко, который был убеждён в том, что воспитание коллектива должно основываться на правовой эмоции, т. е. на эмоции долга: «Мы считаем, что воспитание эмоции долга является нашей главной целью <...>. Не только эмоция долга, но и необходимейшая правовая эмоция почти не пользовалась вниманием педагогики. Между тем как раз в Советском государстве, основанном на гораздо большем вмешательстве государства в мир отдельных интересов, наше воспитание должно было опереться на науку о праве <...>. Жизнь как раз наполнена усилиями и напряжением, она требует от человека регулярной скучной работы, и нужно приготовить наших детей к жизни так, чтобы они могли делать эту работу без страдания и без подавления своей личности. А это возможно только в том случае, если ценность работы оправдана ясным представлением о ее значимости для коллектива и, следовательно, для всех членов коллектива. Это и есть переживание долга» [8, с. 143], которое способствовало воспитанию эмоции долга для создания коллективной ценности и позволяло воспитывать крепких, волевых людей. Воспитание такой эмоции (под которой подразумевается не мимолетное влечение, а глубокое чувство, развивающееся у человека) позволяло воспитанникам колонии Горького относиться к правилам и законам, действующим в учреждении, как к собственным правилам и нормам поведения, как к жизненным прави-



лам (отсюда возникало чувство ответственности за себя и коллектив).

Понимание дисциплины как результата, а не как средства воспитания – важнейшее теоретическое положение А. С. Макаренко. Дисциплина должна быть такой, чтобы она позволяла превосходить самого себя, «сказать себе да» (Ф. Ницше). А. С. Макаренко стремился переосмыслить понятие «сознательная дисциплина», данное В. И. Лениным, и превратить его в простую, понятную и практически необходимую формулу, которая должна приводить к пониманию необходимости дисциплины, её политического значения для себя и для других. Только таким образом дисциплина может дать свободу личности, но с оговоркой: никто не может посягать на чужую свободу. Такой подход очень важен, потому что лучше всего даёт представление о том, что человек должен уметь ограничивать свои стремления и чувства, воспитывая в себе то, что Л. И. Петражицкий называл «эстетической эмоцией», которая в воспитательной системе А. С. Макаренко заключалась в сдержанности, лаконичности и деловитости воспитанников. Свобода является способом саморегуляции поведения человека и позволяет ему не только осознать, как важно правильно себя вести в любой ситуации, но и понять, что злоупотребление свободой влечёт за собой ответственность за общество, за коллектив, который имеет право наказывать личность за нарушение правил и норм, действующих в Конституции колонии им. Горького.

А. С. Макаренко удалось объединить в одно гармоничное целое психологические, этические и юридические регуляторы поведения. В данном контексте представляется целесообразным затронуть проблему наказания – важный элемент воспитательной системы. Существует неверное толкование многими учёными данной проблемы, что привело к существенному искажению воспитательной системы А. С. Макаренко как в России, так и за рубежом. По мнению А. С. Макаренко, воспитанник не должен воспринимать наказание как «карательную меру». Принимая наказание, воспитанник должен осознать своей неправильный поступок, который привёл к разногласию с коллективом, неотъемлемой частью которого он является. Определённым образом наказание служило защитой и для воспитанника и для коллектива. Учёный полагал,

что наказание должно исходить из такой нормы, по которой «наказание должно разрешить и уничтожить отдельный конфликт и не создавать новых конфликтов» и, прежде всего, «не причинить никакого физического и нравственного страдания... Сущность наказания в том, что человек переживает то, что он осужден коллективом, зная, что он поступил неправильно, то есть в наказании нет подавленности, а есть переживание ошибки, есть переживание отрешения от коллектива, хотя бы минимального. Поэтому к наказанию нужно прибегать только в том случае, когда вопрос логически ясен, и только в том случае, когда общественное мнение стоит на стороне наказания» [8]. А. С. Макаренко наказывал только тогда, когда это было строго необходимо и коллектив считал наказание нужным. То есть коллектив осознал, что проступок может представлять возможную угрозу для самого воспитанника. А. С. Макаренко считал, что воспитанники чувствовали себя более счастливыми, когда были справедливо наказаны (а не потому, что испытывали мазохистское наслаждение от наказания), потому что это позволяло им скорректировать своё поведение, понять лучше себя в проступках. Это было важно для дальнейшего развития личности на пути достижения её совершенствования и самореализации, поскольку воспитанник должен был понять, что нельзя разрушить то равновесие, которое существует между ним и коллективом как органическим целым. Воспитанник постепенно начинает осознавать себя не отдельной «ячейкой» или единицей, работающей только на себя, а частью коллектива.

Представляется интересным анализ Дж. Лукача о воспитательной коллизии (о воспитательном взрыве) в коллективе А. С. Макаренко. Этот метод применялся для «очищения» (катарсис) [20, с. 227–228] провинившегося трудного воспитанника. Дж. Лукач был убеждён, что воспитательная деятельность всегда носит конфликтный характер в связи со сложностью личностных взаимоотношений. Пользуясь этой закономерностью, А. С. Макаренко тщательно разобрался в возникших конфликтных ситуациях, обращая пристальное внимание на личность воспитанника и на то, как складывалась его жизнь до колонии. Взрыв (т. е. коллизия), сознательно спровоцированный или возникший спонтанно, не являлся, по мнению педагога, прочным воспитатель-

ным принципом. Как отмечает Дж. Лукач: «Для нас решающим является этическое переживание, лежащее в основе катарсиса, т. е. преображение человеческой личности при помощи этого столкновения, вызывающего конфликт, доведенный до крайности» [20, с. 228]. Учитывая сказанное, мы можем предположить, что провинившийся воспитанник колонии им. Горького играл роль трагического героя, и «поражение его “дерзости”», и эмоциональный разряд, вытекающий «из такого представления», имел важнейшие воспитательные последствия, которые распространялись на всех членов коллектива. Такой воспитательный результат был эффективным, потому что наказание содержало ярко «театрализованный» элемент, на который указала Н. Ф. Остромецкая в статье «Навстречу жизни», опубликованной в газете «Народный учитель» в 1928 г. [11]. Такое этическое отношение личности к самой себе предполагало умение управлять своими чувствами и эмоциями.

А. С. Макаренко считал, что постоянное моральное развитие коллектива и формирование его ценностных ориентиров должно отражаться и во внешнем поведении, и в привычках колонистов, и в традициях коллектива. Этим, на наш взгляд, объясняется и то, что понятие «привычка» в понимании А. С. Макаренко совпадает с определением В. И. Ленина, данным им в работе «Государство и революция»: «Наша задача не только воспитывать в себе правильное, разумное отношение к вопросам поведения, но еще и воспитывать правильные привычки, то есть такие привычки, когда мы поступали бы правильно вовсе не потому, что сели и подумали, а потому, что иначе мы не можем, потому, что мы так привыкли. И воспитание этих привычек – гораздо более трудное дело, чем воспитание сознания» [10, с. 38].

Традиции и привычки воспитанников А. С. Макаренко не были только формальностью, а являлись образом жизни (модус вивенди), который необходимо соблюдать не только внутри, но и вне колонии им. М. Горького. Привычки и традиции придавали активный характер этическим принципам, действующим в учреждениях А. С. Макаренко. Учёный считал, что «настоящая педагогика – это педагогика, которая повторяет педагогику всего общества для того, чтобы гармонизировать взаимоотношения личности и общества» [7, с. 341]. Использование

традиций и привычек позволяло достичь согласия и гармонии между воспитанниками, когда внутренний и внешний мир каждого представлял собой своеобразный «этнос» и утверждал жизнеутверждающий настрой каждого члена коллектива.

**Обсуждение результатов исследования.** Исследование, касающееся творческого наследия А. С. Макаренко и таких важных элементов его воспитательной системы, как коллектив, труд, ценностные ориентиры, наказания и др., позволило сделать вывод, что А. С. Макаренко смотрел на личность воспитанника как на центр определенных этических, социальных и психологических взаимоотношений и конфликтов с другими личностями, которые воспитательное воздействие коллектива должно сгладить для развития разносторонней и полноценной личности, способной работать с другими, для улучшения себя и общества, что отражает прогрессивный элемент воспитательной и философской концепции А. С. Макаренко. Человек как личность может найти настоящее призвание только в результате постоянной работы над собой, ограничивая «неправильные» (социально неприемлемые) склонности и стремления. Зарубежные и отечественные учёные в своих исследованиях указывают на гуманистическое содержание воспитательной системы А. С. Макаренко, в которой личность может найти свою траекторию развития, не требующую моментального и резкого перехода от одной стадии к другой, в которой личности предоставляется возможность выбирать свой путь, ту или иную перспективу, тот или иной вид деятельности, более подходящей для самой личности.

**Заключение.** По мнению Б. Суходольского, что настоящим воспитательным критерием является будущая реальность [24, с. 115], в наступление которой А. С. Макаренко твёрдо верил. Практика и теория педагога помогает человеку понять, кем он хочет стать, учит воспитателей учитывать достоинства и способности личности воспитуемого и создавать положительный путь его развития в диалектическом и диалогическом отношении с другими людьми.

На наш взгляд, проанализированные элементы воспитательной практики и педагогической теории А. С. Макаренко востребованы в современном обществе, поскольку представляют собой результативный способ преодоления и решения воспитательных и

методологических вопросов, касающихся развития полноценной и разносторонней личности, готовой к саморазвитию и взаимо-

действию с другими членами социума для качественного изменения условий жизни в обществе.

### Список литературы

1. Горький А. М. Речь на московском публичном собрании общества «культура и свобода». Текст электронный // Новая Жизнь. 1918. № 126. URL: <http://www.gorkiy-lit.ru/gorkiy/articles/article-376-5.htm> (дата обращения: 10.08.2020).
2. Кораблева Т. Ф. Философско-этические аспекты теории коллектива А. С. Макаренко: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 09.00.05. М., 2000. 24 с.
3. Макаренко А. С. Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким (8 июля 1925 – февраль 1935) // Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 401 с.
4. Макаренко А. С. Педагоги пожимают плечами // Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 401 с.
5. Макаренко А. С. Из статьи «О коммунистической этике» // Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 398 с.
6. Макаренко А. С. Педагогическая поэма // Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. М.: Педагогика, 1984. Т. 3. 509 с.
7. Макаренко А. С. Коммунистическое воспитание и поведение // Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 398 с.
8. Макаренко А. С. Операционный план педагогической работы трудовой коммуны им. Ф. Э. Дзержинского // Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. М.: Педагогика, 1988. Т. 8. 336 с.
9. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. М.: Просвещение, 1988. 301 с.
10. Макаренко А. С. О воспитании: сборник / сост. В. С. Хелемендик. М.: Политиздат, 1988. 255 с.
11. Остромецкая Н. Ф. Навстречу жизни. Колония имени Горького // Народный учитель. 1928. № 1–2. С. 42–77.
12. Патаки Ф., Хиллиг Г. Самоутверждение или конформизм? К вопросу идейно-политического становления А. С. Макаренко. Марбург, 1987.
13. Bertin G. M. Esistenzialismo, marxismo e problematicismo // Biblioteca dell'educatore. Milano: AVE, 1950. Pp. 833–895.
14. Braido P. Makarenko. Brescia: La Scuola, 1970. 224 p.
15. Giesecke H. Erziehung als soziaies Phanomen // Makarenkos Kinder und Jugendkolonien. Neue Sammlung. 1996. No. 2. Pp. 303–323.
16. Hegel G. W. F. Lineamenti di filosofia del diritto. Diritto naturale e scienza dello Stato // Compendio con le Aggiunte di Eduard Gans, trad. Laterza: Giuliano Marini, Roma-Bari, 1999. 524 с.
17. Hempel E. Ein Fenster nach Osten // A. S. Makarenko in Deutschland 1927–1967 / Hrsg. V. Götz Hillig. Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1967. Pp. 197–210.
18. Hillig G. Makarenkos Gor'kij-Kolonie. Laboratorium und Bühne erzieherischen Handelns // Neue Sammlung (Seelze). 2002. T. 4. Pp. 477–511.
19. Longhi M. G. Makarenko all'italiana // I problemi della pedagogia. Roma: Avio, 1969. Pp. 246–265.
20. Lukács G. La letteratura sovietica. Roma, 1955. 288 p.
21. Makarenko A. S. Carteggio con Gorkij e altri scritti / Armando Armando Editore. Roma, 1968. 161 p.
22. Pataki F. A. S. Makarenko als psychologe // A. S. Makarenko in Ost und West. 1992. Bd. 1. 283 p.
23. Suenkel W. Im Blick auf Erziehung. Reden und Aufsätze. Bad Heilbrunn, 1999. Pp. 29–38.
24. Sukhodolsky B. Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza / ed. Armando Armando. Roma, 1965. 126 p.

**Статья поступила в редакцию 18.08.2020; принята к публикации 25.09.2020**

### Библиографическое описание статьи

Меттини Э. Воспитательная система А. С. Макаренко // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 71–83. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-71-83.

**Mettini Emiliano,**  
Master of philosophy,  
Pirogov Russian National Research  
Medical University  
(1 Ostrovityanova st., Moscow, 117997, Russia),  
e-mail: emiliano@inbox.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-3051-9730>

### **Educational System of A. S. Makarenko**

In the paper are considered basic elements of A. S. Makarenko's educational system, using issues of foreign scholars who analyzed this topic. Also are inquired questions concerning ethics, discipline, punishment and others enquiries. Finally, the author considers ethical attitude of personality to itself (ability of controlling and managing its inner conduct. A. S. Makarenko thought that permanent ethical development of collective and creation of its value orientations ought to manifest itself not only in outer behaviour, but also in colonists' habits and in traditions of united educational labor collective. Relevance of the research is due to that A. S. Makarenko's educational system represents an integrated system able to resolve interpersonal conflicts and ensure development of person on psychological and ethical level. In the paper are used retrospective and comparative method by which opinions of some foreign researchers writing in Soviet and post-Soviet time about A. S. Makarenko's educational system were compared. Conclusions of the study make possible to conclude that on the basis of A. S. Makarenko's educational system lay humanistic whose application in modern frameworks can enable the solution of main question in fields of pedagogical science and educational practice.

**Keywords:** collective as habitat, educational labour collective, system of perspective lines, work, discipline, duty, responsibility

### **References**

1. Gorky, A. M. Speech at Moscow public meeting of society "Culture and Freedom". Electronic version. *Novaya zhizn'*, no. 126, 30 iyulya 1918 g. Web. 10.08.2020. <http://www.gorkiy-lit.ru/gorkiy/articles/article-376-5.htm>. (In Rus.)
2. Korableva, T. F. Philosophical-ethical aspects of A. S. Makarenko's theory of a collective. Cand. sci. diss. abstr. M., 2000. (In Rus.)
3. Makarenko, A. S. Pedagogical works in 8 v. V. 1: Correspondence of A. S. Makarenko with A. M. Gorky (8th of July 1925, February 1935). M: Pedagogika, 1983. (In Rus.)
4. Makarenko, A. S. Pedagogical works in 8 v. V. 1: Pedagogues shrug shoulders. M.: Pedagogy, 1983. (In Rus.)
5. Makarenko, A. S. Pedagogical works in 8 v. V. 4: From paper "On Communistic ethics" коммунистической этике. M: Pedagogika, 1984. (In Rus.)
6. Makarenko A. S. Pedagogical works in 8 v. V. 3. M: Pedagogika, 1984. (In Rus.)
7. Makarenko, A. S. Pedagogical works in 8 v. V. 4. Communistic education and behavior. M: Pedagogy, 1984. (In Rus.)
8. Makarenko, A. S. Pedagogical works in 8 v. V. 8. Operational educational plan of Labor Commune F. E. Dzerzhinsky. M: Pedagogy, 1988. (In Rus.)
9. Makarenko A. S. Education of the citizen. M: Prosveschenie. (In Rus.)
10. Makarenko, A. S. Upon education. M: Politizdat 1988. (In Rus.)
11. Ostrometskaya, N. F. Road to life. Gorky Colony. Folk teacher, no. 1-2, pp. 42-77, 1928. (In Rus.)
12. Pataki F. Self-assertion or conformism? On the issue of the ideological and political formation of A. S. Makarenko, 1987. (In Rus.)
13. Bertin, G. M. Esistenzialismo, marxismo e problematicismo. In "Biblioteca dell'educatore". Milano, AVE, 1950. (In Italian)
14. Braidò, P. Makarenko. La Scuola, Brescia, 1970. (In Italian)
15. Giesecke, H. Erziehung als soziales Phänomen. Makarenkos Kinder- und Jugendkolonien. Neue Sammlung, no. 2, pp. 303-323, 1996. (In German)
16. Hegel G. W. F. Lineamenti di filosofia del diritto. Diritto naturale e scienza dello Stato in compendio con le Aggiunte di Eduard Gans, trad. it. di Giuliano Marini, Roma-Bari, Laterza, 1999. (In Italian)
17. Hempel, E." Ein Fenster nach Osten. In: A. S. Makarenko in Deutschland 1927-1967. 1967. Pp. 197-210). (In German)

18. Hillig, G. Makarenkos Gor'kij-Kolonie. Laboratorium und Bühne erzieherischen Handelns. Neue Sammlung (Seelze). 2002. T. 4. Pp. 477–511. (In German)
19. Longhi, M. G. Makarenko all'italiana in "I problemi della pedagogia", 1969: 246–265. (In Italian)
20. Lukács, G. La letteratura sovietica. Roma, 1955: 202–203. (In Italian)
21. Makarenko, A. S. Carteggio con Gorkij e altri scritti. Roma, 1968. (In Italian)
22. Pataki, F. A. S. Makarenko als Psychologe. In: "A. S. Makarenko in Ost und West". Bd. 1, 1992: 283. (In German)
23. Suenkel, W. Im Blick auf Erziehung. Reden und Aufsätze. Bad Heilbrunn, 1999: 29–38. (In German)
24. Sukhodolsky, B. Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza. Roma, 1965. (In Italian)

**Received: August 18, 2020; accepted for publication September 25, 2020**

**Reference to the article**

*Mettini E.* Educational System of A. S. Makarenko // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. Pp. 71–83. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-71-83.



УДК 378.011.3-051

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-84-90

**Игорь Павлович Манченко,**  
старший преподаватель,  
Луганский национальный университет  
имени Владимира Даля  
(91034, г. Луганск, квартал Молодёжный, 20-а),  
e-mail: bosssonbass@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0001-5515-1699>

### Профессиональные ценности современных экономистов как психолого-педагогическая проблема

Актуальность статьи обусловлена значительными трансформациями разных аспектов общественной жизни, которые влияют на профессиональные ценности личности экономиста. Это определяет задачи по модернизации высшего экономического образования, в том числе и нахождения новых подходов к его аксиологизации, что требует определения системы профессиональных ценностей личности современного экономиста. Автором сделан акцент на недостаточной степени разработанности проблемы формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов в силу превалирования подходов исследователей к изучению профессионально-ценностных ориентаций, профессиональной направленности и профессионального самоопределения этих специалистов. Предложено авторское понимание сущности профессиональных ценностей личности современного экономиста. Дан теоретический анализ подходов отечественных учёных к определению профессиональных ценностей личности экономиста, что позволило сформировать первоначальный перечень ценностей, отражающий общие характеристики разных направлений экономической деятельности. С учётом метода экспертного оценивания сформирована обобщённая система профессиональных ценностей современного экономиста как взаимодействие общественно-профессиональных, профессионально-групповых и личностно-профессиональных ценностей. Методами математической статистики выявлена достоверность полученных результатов и возможность использования в исследовании. Методом ранжирования экспертами определена иерархия профессиональных ценностей личности современного экономиста по каждой из групп. Указанное может рассматриваться как основа для определения педагогических условий эффективного формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов в процессе их профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** общественные трансформации, экономическое образование, экономист, профессиональные ценности личности, ценностно-смысловая основа, метод экспертной оценки

**Введение.** Важнейшей задачей российского общества является развитие отечественной экономики, переход к модели инновационного типа, что обусловлено научно-техническими достижениями, глобальными политическими и экономическими трансформациями, обострившими проблему национальной безопасности, конкурентоспособности страны и повышения уровня благосостояния её граждан. Также характерной особенностью современного общества являются значительные социокультурные изменения, актуализировавшие вопросы национальной и культурной идентичности и самобытности, сохранения исторической памяти, вековых традиций и ценностей.

Всё это не могло не отразиться на требованиях общества к личности современного специалиста как профессионалу, способному к инновационной деятельности, генерированию и воплощению новых идей и проектов, непрерывному профессиональному развитию; и как активному члену общества, осуществляющему ответственную деятельность на устойчивой ценностно-смысловой основе.

В связи с этим исследователи указывают на два направления модернизации российского высшего образования. Во-первых, это переход к практико-ориентированному и одновременно исследовательскому характеру подготовки будущих специалистов

[9], а во-вторых, это обновление подходов к аксиологизации высшего образования, позволяющего будущему специалисту в полной мере осознать ценность профессии и её социальную значимость, овладеть нормами, идеалами, целевыми и идейными установками, характерными для конкретного профессионального сообщества и способствующими эффективной и быстрой социализации в нём [3].

Эти две тенденции достаточно ярко проявляются и в модернизации высшего экономического образования. Поскольку деятельность экономиста непосредственно влияет на возможность эффективного перехода к инновационной экономике, то исследователями указывается на необходимость качественных изменений самого процесса их подготовки [5]. Вместе с тем механизмы и инструменты, применяемые в экономической и хозяйственной политике, требуют нравственных основ [2], что обуславливает необходимость формирования у личности будущих экономистов профессиональных ценностей.

Если процессы формирования и развития профессиональной компетентности будущих экономистов не выходят из круга интересов учёных и практиков, то проблема формирования профессиональных ценностей у студентов экономических специальностей не изучена в достаточной мере, поскольку исследователи преимущественно сосредоточиваются на вопросах ценностных ориентаций экономистов, их профессиональной направленности, на профессиональном самоопределении и профессиональной культуре. Однако решение указанных проблем в процессе подготовки будущих экономистов без формирования устойчивой системы ценностей достаточно проблематично, поскольку ценности лежат в основе самоопределения, направленности, поведения, деятельности и культуры личности.

В связи с этим немногочисленные работы последних лет, посвящённые исследованию проблемы формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов (С. А. Днепров, О. Н. Зарубов, В. И. Кабалина, К. В. Решетникова, М. Г. Синякова, Н. Ю. Сорокина, Г. В. Тимошук, М. С. Широковой, О. Л. Шкиндер), а также общие подходы в выявлении системы ценности личности специалиста послужат основанием для определения про-

фессиональных ценностей современных экономистов.

**Методология и методы исследования.** Методологической основой данного исследования служат ведущие положения системного подхода, обеспечивающего логику проведения исследования, систематизацию и обобщение полученных результатов; аксиологического подхода, позволяющего исследовать профессиональные ценности личности экономистов как ценностно-смысловую основу их деятельности. В процессе исследования также использованы методы: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования и синтеза полученных результатов; метод экспертных оценок для определения значимости профессиональных ценностей личности экономистов на основе адаптированной методики И. П. Бушуевой; методы математической статистики для расчёта коэффициента конкордации и его оценки; метод ранжирования для определения иерархии профессиональных ценностей личности современного экономиста.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Деятельность современного экономиста достаточно многогранна и, по утверждению Дж. Скидельски, является синтезом философии, политики, математики, истории, психологии, позволяя ему прагматично смотреть в будущее [12].

Экономисты, независимо от направлений профессиональной подготовки, должны осуществлять такие общие виды деятельности, как организационно-управленческая, информационно-аналитическая, проектная, научно-исследовательская. Это даёт возможность, опираясь на общую фундаментальную основу, оценивать происходящие экономические явления и процессы, находить наиболее эффективные экономические подходы для ведения предприятиями разных форм собственности и различных отраслей экономики продуктивной хозяйственной деятельности.

Как и каждой профессиональной группе, экономистам свойственен индивидуальный набор профессиональных ценностей, который способствует профессиональному самоопределению, позволяет осознанно осуществлять профессиональную деятельность и саморазвиваться в ней.

В данном исследовании мы рассматриваем профессиональные ценности лично-

сти экономиста как наиболее значимые для этого специалиста явления, которые стали основой для выбора и овладения профессией экономиста, определяют смысл его организационно-управленческой, информационно-аналитической, проектной, научно-исследовательской и других видов деятельности в экономической сфере, регламентируют и перенаправляют эту деятельность с целью обеспечения экономически и социально-целесообразной работы предприятия, а также стимулируют непрерывное профессиональное развитие личности специалиста.

Необходимо отметить, что отдельные направления экономической деятельности повлияли на формирование узкоспециализированных профессиональных сообществ, взаимоотношения и деятельность членов которых координируются некими сводами правил и норм. Так, например, существует Кодекс Международной федерации бухгалтеров [6] и есть нормативные документы, регламентирующие требования к отбору претендентов на государственную службу<sup>1</sup>.

На основе таких видов документов М. Г. Синякова и О. Г. Шкиндер определили ряд профессиональных ценностей экономистов, связанных с отношением к делу, обществу, подчинённым и себе как к профессионалу, что выделяет ценность профессиональных знаний, общения, коллективного труда, непрерывного профессионального и личностного развития [8].

Однако конечные результаты данного исследования в большей мере соответствуют определению профессиональных ценностей, что и обусловило научный поиск по выявлению профессиональных ценностей менеджеров крупных компаний (В. И. Кабалина и К. В. Решетникова [5]), работников финансовых служб (М. С. Широкова и С. А. Днепров [10]), а также общественно-профессиональных ценностей экономистов (Н. Ю. Сорокина [9]) на основе этических принципов, сформулированных Л. Хосмером [11]. Поскольку исследователи использовали разные методики выявления профессиональных ценностей и по-разному понимали их классификацию, то это привело к значительным отличиям в каждом из полученных перечней профессиональных ценностей личности экономистов.

<sup>1</sup> Методический инструментарий по формированию кадрового состава государственной гражданской службы Российской Федерации / Министерство труда и социальной защиты РФ. – М., 2018. – 189 с.

Опираясь на результаты этих исследований, мы исходили из необходимости найти общие доминанты в системе ценностей экономистов, осуществляющих разные виды экономической деятельности, что обусловило выбор классификации профессиональных ценностей, в основу которой положен социально-деятельностный аспект<sup>2</sup>.

Социально-деятельностный аспект классификации профессиональных ценностей личности экономиста отражает те явления, которые определяют социальную значимость данной профессии, позволяют эффективно осуществлять профессиональную экономическую деятельность в интересах разных субъектов общественной жизни, способствуют полноценному и всестороннему саморазвитию и самореализации личности этого специалиста.

В соответствии с этим профессиональные ценности личности экономиста являются системой взаимообусловленных и взаимодополняющих общественно-профессиональных, профессионально-групповых и личностно-профессиональных ценностей. Теоретический анализ подходов исследователей позволил нам сформировать первоначальный перечень профессиональных ценностей личности экономиста, наполняющих указанные группы.

С целью конкретизации полученного перечня профессиональных ценностей нами проведена экспертная оценка, в которой в качестве респондентов выступали экономисты (20 человек), осуществляющие более пяти лет практическую экономическую деятельность в городах Луганск и Алчевск на государственных и негосударственных предприятиях, относящихся к разным отраслям экономики.

Экспертам была предложена составленная нами анкета на основе адаптированной методики И. П. Бушуевой [1], что позволило выявить наиболее значимые профессиональные ценности личности экономиста в каждой из групп.

Этот этап экспертной оценки показал, что такие профессиональные ценности, как «чуткость», «толерантность», «экономический и технический прогресс», «образованность», «материальный достаток», «самоконтроль», «эффективность», «сча-

<sup>2</sup> Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2013. – 416 с.

стве», «жизненный успех», «саморазвитие», «самореализация», «свобода», «воспитанность», «жизнерадостность», «здоровый образ жизни», получили минимальное количество баллов. Данный факт объясняется наличием близких по содержанию, но более ёмких понятий, отражающих в большей мере характерные проявления профессиональной экономической деятельности в социуме и социально-профессиональных отношениях. Кроме того, большая часть экспертов (85,0 %) указала, что их система профессиональных ценностей в определённой мере подверглась изменению как в отношении состава ценностей, так и их иерархии.

Полученные данные анкетирования были подвергнуты обработке методами математической статистики посредством расчёта коэффициента конкордации для осуществления оценки средней степени согласованности мнений всех экспертов ( $W=0,8$ ) и оценки его значимости ( $\chi^2 = 700,1$ ), что подтвердило смысл полученных результатов и возможность их использования в дальнейших исследованиях.

Следующим этапом стало ранжирование уточнённого перечня профессиональных ценностей личности экономиста по каждой из групп. Полученные данные отражены в таблице.

Результаты ранжирования профессиональных ценностей личности экономиста экспертами

№ п/п	Профессиональные ценности	Ранг
<b>Общественно-профессиональные ценности</b>		
1	Общественная значимость труда экономиста	7
2	Благосостояние других, государства и общества	4
3	Сознательная деятельность	6
4	Мощь и процветание своей страны	3
5	Ответственность	1
6	Честность	5
7	Доверие и взаимопомощь	8
8	Общение	2
9	Коммуникабельность	9
10	Коллективная деятельность	10
<b>Профессионально-групповые ценности</b>		
1	Профессиональная компетентность	1
2	Рационализм	10
3	Достойные оплата и условия труд	3
4	Нацеленность на результат	2
5	Преданность делу	7
6	Внимательность	5
7	Исполнительность	6
8	Объективность	8
9	Продуктивность в работе	4
10	Инициативность	9
<b>Личностно-профессиональные</b>		
1	Здоровье	2
2	Жизнь	1
3	Семья	7
4	Любовь	10
5	Активная жизнь	3
6	Независимость	8
7	Познание и исследование	6
8	Творчество и креативность	9
9	Профессиональный рост	5
10	Справедливость	4

Отметим, что ведущие позиции занимают такие профессиональные ценности, как ответственность, общение, мощь и процветание своей страны, профессиональная компетентность, нацеленность на результат, достойные оплата и условия труда, жизнь, здоровье и активная деятельность. Полученный широкий спектр профессиональных ценностей позволяет экономисту полноценно реализовать себя как в выбранной профессиональной деятельности, так и в социуме.

**Заключение.** Исследование подтвердило влияние общественных трансформаций на систему профессиональных ценностей личности экономиста, а также актуализацию проблемы её формирования у студентов экономических специальностей в период обучения в вузе в связи с необходимостью нахождения эффективных путей инновационного развития российского государства и повышения благосостояния всех его граждан, что требует осуществления деятель-

ности экономиста на ценностно-смысловой основе.

Профессиональные ценности личности экономиста представляют собой систему взаимообусловленных и взаимодополняющих общественно-профессиональных, профессионально-групповых и личностно-профессиональных ценностей. Эти ценности должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки студентов экономических специальностей, что, по мнению экспертов, чью позицию мы разделяем, должно осуществляться в процессе изучения фундаментальных и профильных экономических дисциплин, аксиологически направленной внеучебной работы студентов с использованием методов активного и интерактивного обучения и воспитания. Выявление эффективных механизмов и инструментов формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов считаем направлением наших дальнейших исследований.

#### Список литературы

1. Бушуева И. П. Управление профессиональным развитием государственных гражданских служащих: региональный аспект: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. Н. Новгород, 2015. 233 с.
2. Завойчинская И. Г. Экономическая наука, мышление и нравственность как факторы развития мировой цивилизации. Текст: электронный // Вестник евразийской науки. 2013. № 4. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-nauka-myshlenie-i-nravstvennost-kak-factory-razvitiya-mirovoy-tsivilizatsii> (дата обращения: 11.06.2020).
3. Загвязинский В. И. О ценностно-ориентационных основаниях образовательной системы страны // Образование и наука. 2016. № 6. С. 11–22.
4. Зубец А. Ж. Анализ вызовов и стратегий развития современного экономического образования // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. Серия 1. Экономика и управление. 2018. № 2. С. 98–107.
5. Кабалина В. И., Решетникова К. В. Ценности российских менеджеров и корпоративные ценности // Российский журнал менеджмента. 2014. № 2. С. 37–66.
6. Кодекс этики профессиональных бухгалтеров / отв. ред. Н. В. Фадейкина. Новосибирск: САФБД, 2011. 232 с.
7. Романов Е. В. Высшее образование: состояние и перспективы развития // Экономическая политика. 2018. № 3. С. 182–205.
8. Синякова М. Г., Шкиндрер О. Л. Нравственно-профессиональные ценности менеджеров: этика бизнеса и стандарты нового поколения // Педагогическое образование в России. 2011. № 5. С. 31–36.
9. Сорокина Н. Ю. О формировании у будущих менеджеров способности придерживаться этических ценностей // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. 2012. № 6. С. 227–229.
10. Широкова М. С., Днепров С. А. Профессиональные ценности? Основа для формирования компетенций бакалавра менеджмента // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–4. С. 378–388.
11. Hosmer L. The ethics of management. Homewood, 1992.
12. Skidelsky R. Keynes: the return of the master. L.: Allen Lane (UK) and Cambridge: Public Affairs, 2009.

**Статья поступила в редакцию 12.06.2020; принята к публикации 15.07.2020**



**Библиографическое описание статьи**

Манченко И. П. Профессиональные ценности современных экономистов как психолого-педагогическая проблема // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 84–90. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-84-90.

**Igor P. Manchenko,**

Senior Teacher,

Vladimir Dahl Lugansk National University

(20-a Youth qu., Lugansk, 91034),

e-mail: bossdonbass@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-5515-1699>

**The Professional Values of Modern Economists  
as a Psychological and Pedagogical Problem**

The relevance of the article is due to significant transformations of various aspects of public life that affect the professional values of the economist's personality. This defines the tasks of modernizing higher economic education, including finding new approaches to its axiologization, which requires determining the system of professional values of the personality of a modern economist. The author emphasizes the lack of development of the problem of the formation of professional values of the personality of future economists due to the prevailing approaches of researchers to the study of vocational and value orientations, professional orientation and professional self-determination of these specialists. An author's understanding of the essence of professional values of the personality of a modern economist has been proposed. A theoretical analysis of the approaches of domestic scientists to determining the professional values of the personality of an economist was carried out, which made it possible to form an initial list of values reflecting the general characteristics of different areas of economic activity. Using the method of expert assessment, a generalized system of professional values of the modern economist was formed, such as the interaction of socio-professional, vocational-group and personal-professional values. The methods of mathematical statistics revealed the reliability of the results and the possibility of using them in the study. By the method of expert ranking, the hierarchy of professional values of the personality of the modern economist for each of the groups is determined. This should be considered as the basis for determining the pedagogical conditions for the effective formation of the professional values of the personality of future economists in the process of their professional training.

**Keywords:** social transformations, economic education, economist, professional values of personality, value-sense basis, method of expert assessment

**References**

1. Bushueva, I. P. Management of professional development of civil servants: regional aspect: Cand. sci. diss. N. Novgorod, 2015. (In Rus.)
2. Zavoichinskaya, I. G. Economic science, thinking and morality as factors in the development of world civilization. Text: Electronic. Bulletin of Eurasian Science, no. 4, 2013. Web. 11.06.2020. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-nauka-myshlenie-i-nravstvennost-kak-factory-razvitiya-mirovoy-tsivilizatsii>. (In Rus.)
3. Zagvyazinsky, V. I. On the value and orientation grounds of the educational system of the country. Education and science, no. 6, pp. 11–22, 2016. (In Rus.)
4. Zubets, A. Zh. Analysis of challenges and strategies for the development of modern economic education. Bulletin of the Moscow University named after S. Yu. Witte. Series 1. Economics and management, no. 2, pp. 98–107, 2018. (In Rus.)
5. Kabalina, V. I., Reshetnikova, K. V. Values of Russian managers and corporate values. Russian management journal, no. 2, pp. 37–66, 2014. (In Rus.)
6. Code of Ethics for Professional Accountants. Novosibirsk: SAFBD, 2011. (In Rus.)
7. Romanov, E. V. Higher Education: State and Development Prospects. Economic Policy, no. 3, pp. 182–205, 2018. (In Rus.)
8. Sinyakova, M. G., Shkinder, O. L. Moral and professional values of managers: business ethics and new generation standards. Pedagogical education in Russia, no. 5, pp. 31–36, 2011. (In Rus.)

9. Sorokina, N. Yu. On the formation of the future managers' ability to adhere to ethical values. Bulletin of KSU, no. 6, pp. 227–229, 2012. (In Rus.)
10. Shirokova, M. S., Dneprov, S. A. Professional values? The basis for the formation of bachelor of management competencies. Problems of modern pedagogical education, no. 59-4, pp. 378–388, 2018. (In Rus.)
11. Hosmer, L. The Ethics of Management (2nd ed.). Richard D. Irwin. Homewood, IL, 1992. (In Engl.)
12. Skidelsky, R. Keynes: The Return of the Master. L. Allen Lane (UK) and Cambridge, MA: Public Affairs (US), 2009. (In Engl.)

**Received: June 12, 2020; accepted for publication June 15, 2020**

**Reference to the article**

*Manchenko I. P.* The Professional Values of Modern Economists as a Psychological and Pedagogical Problem // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 84–90. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-84-90.

УДК 373:377:502/504.61

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-91-100

**Любовь Викторовна Копылова<sup>1</sup>,***кандидат биологических наук,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: kopylova.70@mail.ru**<https://orcid.org/0000-0002-4131-2380>***Долгорма Цынгуевна Анудариева<sup>2</sup>,***кандидат педагогических наук,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: adolgorma@yandex.ru**<https://orcid.org/0000-0002-8530-1835>*

### **Организация экологического воспитания подрастающего поколения в процессе реализации социального проекта по обращению с твёрдыми коммунальными отходами**

Проблема внедрения экологических ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость. Основой становления личности, направленной на осознание человеком ответственности за обеспечение своей будущности и дальнейшего развитие биосферы, является экологическое образование и просвещение, в процессе которого необходимо создание комплекса условий, способствующих приобретению положительного личностного опыта, включению каждого в активную деятельность. В статье рассматриваются условия организации эколого-просветительской деятельности в рамках социального проекта, реализуемого преподавателями и студентами Забайкальского государственного университета, направленного на осуществление экологического воспитания подрастающего поколения и на формирование их экологической культуры в области обращения с твёрдыми коммунальными отходами, а также на развитие экологической компетентности студентов посредством их участия в деятельности волонтерских отрядов вуза. В рамках проекта предусмотрено создание экологической образовательной среды, которая включает комплекс мероприятий, направленных на экологическое образование и просвещение обучающихся и населения г. Читы. Разностороннее и комплексное воздействие на экологическое сознание и отношение к экологическим проблемам своего региона у обучающихся должно непременно привести к пониманию необходимости и непосредственному участию в сохранении окружающей среды для нашего будущего. Основной целевой аудиторией проекта являются воспитанники дошкольных образовательных учреждений, учащиеся средних общеобразовательных школ, студенты колледжей, техникумов и профессиональных училищ, а также студенты высших образовательных учреждений г. Читы. Реализация данного проекта позволит изменить отношение подрастающего поколения к экологическим проблемам населённых пунктов, повысит их уровень экологической культуры, экологического сознания и экологической ответственности за проблему раздельного сбора мусора.

**Ключевые слова:** экологическое образование, экологическая образовательная среда, экологическая культура, подрастающее поколение, твёрдые коммунальные отходы

**Введение.** Проблема экологической культуры в области обращения с твёрдыми коммунальными отходами является важнейшей составляющей экологической безопасности жителей любого населённого пункта. Коммунальные отходы представляют се-

рьёзную угрозу для здоровья человечества, не удалённую на годы или десятилетия, а действующую прямо здесь и сейчас. При их неправильной утилизации в окружающую среду могут попадать опасные химические вещества, канцерогены и мутагены, пато-

<sup>1</sup> Л. В. Копылова – основной автор, разрабатывала концепцию статьи, систематизировала и анализировала материалы, формулировала выводы.

<sup>2</sup> Д. Ц. Анудариева обосновывала методологию исследования, осуществляла сбор, систематизацию и анализ данных, интерпретацию результатов, написание и оформление статьи.

генные организмы и другие возбудители серьезных заболеваний<sup>1</sup> [21].

В любом современном городе проблема раздельного сбора твёрдых коммунальных отходов (далее – ТКО) может решаться не только техническими методами и способами, но и на уровне сознания каждого жителя через повышение экологической культуры населения, которое в настоящий момент находится на очень низком уровне [Там же]. На официальном сайте Забайкальского края проводился опрос граждан по проблеме раздельного сбора мусора, в котором приняло участие 1103 человека. По итогам опроса: 52 % респондентов считают, что введение системы раздельного сбора бытовых отходов необходимо; 25 % согласились с тем, что сортировать мусор нужно обязательно, но не уверены, что это сделают другие. Социологический опрос выявил, что население города и края осознаёт важность данной проблемы и необходимость её решения [20, с. 146–154].

В соответствии с принятым Федеральным законом «О внесении изменений в ФЗ “Об отходах производства и потребления” от 31.12.2017 г. № 503 и отдельные законодательные акты РФ» возникла необходимость в формировании у населения культуры раздельного сбора ТКО (ст. 8, п. 1)<sup>2</sup>. Согласно результатам мониторинга «Экологический рейтинг – лето 2019», Забайкальский край расположился на 80-м месте из 85 регионов, что говорит об экологических проблемах в г. Чите и крае, большом количестве жалоб и обращений граждан с требованием соблюдения конституционных прав на благоприятную окружающую среду<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Кузнецов Л. М. Экология: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. – М.: Юрайт, 2019. – 280 с.; О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения: Федеральный закон: [принят Государственной Думой 12 марта 1999 г; с изм. на 26 июля 2019 г.]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_22481/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_22481/) (дата обращения: 12.03.2020). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> О внесении изменений в Федеральный закон «Об отходах производства и потребления» и отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон: [от 31 декабря 2017 г. № 503].– URL: [http://admzarinnsk.ru/inova\\_block\\_documentset/document/211540/](http://admzarinnsk.ru/inova_block_documentset/document/211540/) (дата обращения: 12.03.2020). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Экологический рейтинг – лето 2019. – URL: <https://greenpatrol.ru/ru/novosti/ekologicheskij-reyting-let-2019> (дата обращения: 10.03.2020). – Текст: электронный.

В условиях современного экологического кризиса экологическое образование и просвещение населения приобретает всё большую актуальность. Для улучшения состояния окружающей природной среды необходимо сознательное стремление людей к соблюдению экологических ограничений и их активное участие в практическом решении экологических проблем. На сегодняшний день степень сформированности экологической культуры жителей планеты находится на низком уровне, нет осознания значимости сохранения целостности экосистем, имеющегося биоразнообразия, понимания важности охраны природы и природных ресурсов, которые человечество стремительно сокращает. Возникает вопрос о необходимости организации экологического образования и просвещения в области обращения с ТКО через организацию активной эколого-просветительской деятельности для населения, так как снижение уровня накопления отходов напрямую зависит от привычки людей разделять мусор [5; 9].

Для возможности решения данного вопроса преподавателями Забайкальского государственного университета (далее – ЗабГУ), доцентом кафедры биологии и химии, методики их обучения Д. Ц. Анудариевой (руководитель проекта), доцентом кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Л. В. Копыловой (координатор проекта) и деканом факультета естественных наук, математики и технологий Ю. С. Токаревой (координатор проекта), в рамках благотворительной программы «МИР НОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ» конкурса социальных проектов, организуемых ПАО «ГМК “Норильский никель”», был разработан и реализуется проект «Организация экологического воспитания и формирование экологической культуры подрастающего поколения в области обращения с твёрдыми коммунальными отходами».

Актуальность данного проекта заключается в возрастающей потребности современного общества в личностях, способных реализовать себя в экологически направленной деятельности, ответственных за состояние окружающей среды. Формирование экологически ответственной личности необходимо начинать с самого раннего возраста для дальнейшего эффективного решения глобальных экологических проблем [4; 7; 8; 12]. Взрослое поколение, с устоявшимися

жизненными ценностями, трудно поддаётся нововведениям, для них сортировка мусора является проблемой. Подростающему же поколению легче привить навыки экологически ответственного поведения по отдельному сбору ТКО<sup>1</sup> [2, с. 20–24; 3, с. 75–79; 6, с. 10–12; 8; 14]. Проект призван способствовать экологическому воспитанию и формированию экологической культуры отдельного сбора ТКО, помочь подросткам приобрести знания в области охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов. Формирование ценностного отношения к природе и потребности в экологической деятельности (в том числе природоохранной) возможно и результативно только в рамках практической деятельности [4; 19; 22].

В реализации проекта активное участие принимают студенты экологического волонтерского отряда «Эдельвейс», волонтерских отрядов «Навстречу Жизни» и «Сами с усами» Забайкальского государственного университета.

Целью исследования, в рамках выполнения социального проекта, является теоретическое и практическое обоснование организации эколого-просветительской деятельности в процессе экологического образования, способствующее экологическому воспитанию и формированию экологической культуры в области обращения с ТКО как у подросткового поколения г. Читы, так и у местного населения.

Задачи исследования включают:

1) создание условий для организации экологического воспитания и формирования экологической культуры подросткового поколения в области обращения с ТКО;

2) развитие экологической компетентности обучающихся вуза посредством их участия в деятельности волонтерских отрядов;

3) экологическое просвещение населения посредством реализации социального проекта, направленного на формирование ответственного поведения по отдельному сбору мусора.

Научная новизна исследования заключается в создании экологической образовательной среды, необходимой для организа-

<sup>1</sup> Гринёва Е. А., Давлетшина Л. Х. Формирование экологической культуры младших школьников: учеб.-метод. пособие. – М.: МПГУ, 2012. – 110 с.; Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс: Книга, 1996. – 476 с.

ции экологического воспитания и формирования экологической культуры подросткового поколения в области обращения с ТКО на территории г. Читы в ходе эколого-просветительской деятельности в рамках реализации социального проекта.

Практическое применение результатов исследования заключается в возможности использования разработок учебно-методического комплекса педагогами образовательных организаций в своей педагогической практике, при организации эколого-просветительской работы по формированию экологической культуры воспитанников и обучающихся в области обращения с ТКО.

**Методология и методы исследования.** По мере понимания социумом того факта, что главные экологические проблемы являются не только общественными, но и педагогическими, появился ряд исследовательских работ А. К. Захлебного, И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной, А. И. Сидельниковой, Б. Г. Иоганзена, Е. А. Рыкова, Г. В. Буковской, И. Т. Гайсина, М. В. Емельяновой, С. Е. Крыловой, В. М. Минаевой, Л. В. Моисеевой, С. Н. Новиковой, Г. В. Суйлемановой, Н. Э. Якубовой и др., предметом которых стали вопросы экологического воспитания, имеющие общетеоретическое и методологическое значение. В этих трудах разработан новый аспект школьного образования – экологический; изучены цели, задачи и принципы экологического воспитания как междисциплинарного процесса формирования ответственного отношения к природе; приведён анализ мотивации бережного отношения к природе; изучены условия формирования экологической культуры школьников и др.

Психолого-педагогическое обоснование экологической проблемы исследования отражены в работах С. Д. Дерябо и В. Я. Ясвина<sup>2</sup>, которые выделяют три основных подхода в экологическом образовании – «представленческий», «отношенческий» и «технологический».

«Представленческий» («знаниевый», информационный) подход в экологическом образовании направлен на ознакомление детей с природой, формирование у них некоторых экологических представлений. «Отношенческий» (аксиологический, ценностный)

<sup>2</sup> Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс: Книга, 1996. – 476 с.



подход связан с акцентированием внимания на формировании положительного отношения детей к природе. И наконец, «технологический» («поведенческий») подход имеет направленность на формирование у детей экологически ориентированной, природоохранной деятельности.

Следует отметить, что в рамках данного исследования в качестве необходимого условия педагогического образования реализуются все три основных подхода экологического образования подрастающего поколения, но наиболее значимым для сохранения окружающей природной среды является «технологический» подход.

Анализ научно-методической литературы позволил нам изучить основные понятия исследования: «экологическое образование», «экологическое воспитание», «экологическое просвещение», «экологическая образовательная среда», «экологическая культура».

Понятие «экологическое образование» И. Д. Зверев и И. Т. Суравегина предлагают рассматривать как «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение среды»<sup>1</sup> [17].

Экологический энциклопедический словарь трактует понятие «экологическое воспитание» как «формирование у человека сознательного восприятия окружающей среды, убежденности в необходимости бережного отношения к природе, разумного использования её богатств, естественных ресурсов»<sup>2</sup>.

Д. С. Ермаков считает, что экологическое просвещение – это распространение знаний об экологической безопасности, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов в целях формирования экологической культуры у населения, воспитания бережного отношения к природе и рационального природопользования [5].

<sup>1</sup> Миронов А. В. Экологическое образование младших школьников: учеб. пособие. – М.: Юрайт, 2019. – 263 с.

<sup>2</sup> Экологический энциклопедический словарь. – URL: <http://www.edudic.ru/eco> (дата обращения: 11.02.2020). – Текст: электронный.

Л. М. Мухамедшина под экологической образовательной средой понимает систему влияний и условий формирования экологической культуры личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [11, с. 126–136].

Существует множество определений сущности понятия «экологическая культура», которые отражают многоаспектность данного понятия [1]. Но для данного исследования наиболее приемлемое определение даётся Р. И. Пазовой. По её мнению, экологическая культура – это совокупность экологического сознания и экологического поведения человека, способов организации и развития жизнедеятельности в системе ценностных ориентаций и экологических норм взаимодействия с окружающей средой на основе экологических знаний, навыков, умений [по: 1].

Для решения поставленных задач нами использован следующий комплекс исследовательских методов: теоретические – анализ и синтез научно-методической литературы, нормативных документов, изучение и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования; эмпирические – наблюдение, анкетирование, опрос, беседа, качественный и количественный анализ результатов исследования.

**Результаты исследования и их об- суждение.** В процессе экологического образования необходимо создание комплекса условий, способствующих приобретению положительного личностного опыта, включению каждого в активную деятельность. При этом важная роль отводится организации жизни в семье, обществе, на работе таким образом, чтобы повседневные поступки каждого человека отвечали модели экологически сообразного поведения. Другими словами, комплекс образовательных условий должен способствовать развитию представлений, понимания и стремления к активной деятельности в отношении окружающей среды [15; 16; 18]. Одним из таких условий является создание экологической образовательной среды, способствующей эколого-просветительской деятельности в рамках реализации социального проекта, направленного на формирование экологической культуры и экологической компетентности у подрастающего поколения и населения

г. Читы в области обращения с ТКО. Суть экологической компетентности заключается в их теоретической и практической готовности к принятию экологически целесообразных мер при решении значимых задач [1; 22].

Экологическая образовательная среда исследования включает систему влияний и условий, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении:

- информационно-просветительские мероприятия (лекции, классные часы), направленные на экологическое воспитание и просвещение;

- обучение основам исследовательской деятельности обучающихся в изучении качества компонентов окружающей среды средствами экологической лаборатории (мини-экспресс-лаборатории);

- использование интерактивных технологий обучения (экологические игры, круглые столы, деловые игры и др.) в ходе эколого-просветительской деятельности;

- организация социального партнёрства (региональный оператор по обращению с ТКО на территории Забайкальского края – филиал ООО «ОЛЕРОН+», Министерство природных ресурсов Забайкальского края, ФГБУ «Государственный заповедник “Даурский”», индивидуальные предприниматели, общеобразовательные учреждения, образовательные учреждения СПО) и межвозрастного сотрудничества для реализации экологических акций и конкурсов по отдельному сбору ТКО.

Формирование экологической культуры и экологической компетентности стало первостепенной задачей, которую мы попытаемся решить с помощью использования цикла теоретических и практических занятий, целью которых станет повышение компетентности в области обращения с ТКО с использованием разработанного учебно-методического комплекса, который включает учебно-просветительскую программу, методические материалы, лекции, презентации, видеоролики, открытые онлайн-уроки, раздаточный материал и разработки профильных организаций по обучению сортировке ТКО и отдельному сбору мусора и т. д.<sup>1</sup> [7, с. 18–23; 12, с. 31–38; 15; 16; 18; 19].

В рамках реализации социального проекта будут проведены следующие мероприятия: информационно-просветительские

(классные часы, посвящённые отходам и их отдельному сбору), учебные занятия с применением мини-экспресс-лаборатории для исследования химических параметров окружающей среды, экологические игры, конкурсы, экологические акции по отдельному сбору ТКО.

Кроме того, в рамках проекта предусмотрено определение уровня сформированности экологической культуры подрастающего поколения г. Читы на начальном этапе и после его реализации [10; 11]. Основной целевой аудиторией нашего исследования являются воспитанники дошкольных образовательных учреждений (далее – ДОУ), учащиеся средних общеобразовательных школ (далее – СОШ), студенты колледжей, техникумов и профессиональных училищ, а также студенты 1-го курса высших образовательных учреждений г. Читы. Выбор данной целевой группы обусловлен тем, что формирование экологически ответственной личности необходимо начинать с раннего возраста, так как подрастающему поколению легче привить навыки экологически ответственного поведения по отдельному сбору ТКО. Многолетняя образовательная деятельность ЗабГУ, опыт работы и практика в ДОУ, СОШ, ссузах и вузах команды проекта и опыт волонтёрских отрядов по осуществлению различных социальных программ с заявленной возрастной категорией позволяют задействовать для реализации проекта достаточно широкую целевую аудиторию [17, с. 47–49; 18, с. 60–68; 19].

Во второстепенную целевую группу вошли: население г. Читы (родители, педагоги и др.), которое примет участие в мероприятиях проекта; студенты, являющиеся участниками волонтёрских отрядов, реализующих проект. В данной группе основной целью является не только формирование экологической культуры, но и повышение экологической компетентности студентов-волонтёров как будущих специалистов с высшим профессиональным образованием [1].

Организационно-педагогические условия реализации учебно-методического комплекса в рамках проекта обеспечивают её реализацию в полном объёме, качество подготовки обучающихся, соответствие применяемых форм, средств и методов обучения и воспитания возрастным особенностям обучающихся. Основными формами работы по экологическому просвещению населения

<sup>1</sup> Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

являются организация и проведение экологических акций, информирование населения о проблемах обращения с ТКО и путях их решения. Мероприятия, направленные на экологическое просвещение, должны привить человеку знания и навыки обращения с ТКО, способствовать формированию экологического сознания и экологической культуры.

Ключевыми, особо значимыми событиями проекта являются мероприятия по экологическому образованию и просвещению целевой аудитории: классные часы, посвящённые обучению сортировке отходов и разделению мусора; учебные занятия с применением мини-экспресс-лаборатории для исследования химических параметров окружающей среды (воздуха, воды, почвы, продуктов питания); открытые лекции, посвящённые проблеме ТКО и их разделению и переработке; экологические игры для дошкольников и младших школьников; открытые онлайн-уроки по разделению мусора; конкурс по изготовлению полезных изделий из бытового мусора; конкурс дизайнерских урн; экологические акции по разделению мусора на берегу рек Читинки, Ингоды, оз. Кенон, в лесопарковой зоне окрестностей стадиона СибВО; другие мероприятия по экологическому воспитанию и просвещению, основанные на опыте проведения такого рода мероприятий различными профильными некоммерческими организациями. Весь комплекс мероприятий по экологическому образованию и просвещению обучающихся и населения города с использованием интерактивных технологий обучения, а также с элементами исследовательской деятельности способствует формированию экологической культуры в области обращения с ТКО.

В рамках социального партнёрства для реализации ключевых мероприятий проекта значительный вклад вносят организационно-партнёры. Главным партнёром проекта выступает филиал ООО «ОЛЕРОН+», задачей которого является организация своевременного и качественного вывоза ТКО и внедрение на территории края системы по разделению мусора. Консультативную и информационно-методическую поддержку по обеспечению активного участия целевых групп в мероприятиях проекта оказывает Министерство природных ресурсов Забайкальского края. ФГБУ «Государствен-

ный заповедник «Даурский» выделяет полиграфическую продукцию заповедника в качестве призового фонда для конкурсов, проводимых в рамках проекта, а также обеспечивает участие сотрудников в качестве членов жюри. Предоставление транспортных услуг для доставки оборудования и/или перевозки участников мероприятий обеспечивает ИП «Меняйло А. Е.», сладкие подарки с целью поощрения детей и участников проекта предоставляет ООО «Буше». Организацию работы по обеспечению активного участия целевой группы в мероприятиях проекта (анкетирование, образовательная программа), предоставление помещений и оборудования для реализации проекта помогают осуществлять МБОУ «Городской центр образования», МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 85», МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 99», МБОУ «Многопрофильная языковая гимназия № 4», МБОУ «Многопрофильная гимназия № 12», МБОУ «Гимназия № 21», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7», ГПОУ «Читинский техникум отраслевых технологий и бизнеса», ГПОУ «Забайкальский государственный колледж», ГПОУ «Забайкальское краевое училище культуры».

Для продвижения проекта предусмотрена система информирования населения:

- через социальную сеть ВКонтакте на странице студенческих волонтерских отрядов – размещение информации, презентующей проект, ход проведения экологических мероприятий в образовательных учреждениях г. Читы;

- через информационные письма по образовательным учреждениям города – информирование участников проекта с помощью наглядной печатной рекламной продукции, рассказывающей о сути проекта, о возможностях для жителей города принять участие в мероприятиях проекта;

- через интернет-портал ZabNews.ru, газету «Университет» ЗабГУ – размещение за период проекта не менее двух статей: презентующих проект, рассказывающих о ходе проведения проекта в г. Чите, о конкурсах проекта, об экологических акциях, которые разработаны в рамках проекта;

- через сайт ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», сайт Министерства природных ресурсов Забайкальского края, сайт ООО «ОЛЕРОН+»

олерончита.рф, сайты образовательных учреждений/организаций – социальных партнёров – размещение информации о всех мероприятиях, проводимых в рамках реализации проекта.

На все ключевые события проекта (мероприятия по экологическому обучению и просвещению, конкурсы проекта, экологические акции по отдельному сбору ТКО) приглашаются представители органов власти и средств массовой информации.

При проектировании проекта нами учтены вероятные риски и пути их минимизации. Если возникнет ситуация с низкой активностью целевой группы в ходе реализации мероприятий проекта, то возможно дополнительное привлечение к участию в проекте родителей, воспитателей ДОУ, учителей СОШ, преподавателей ссузов и вузов. Для популяризации проекта возможно привлечение известных в подростковой среде людей (артистов, спортсменов, журналистов, молодых политиков и т. д.). В рамках проекта также запланирована установка специальных контейнеров по отдельному сбору мусора, в случае вандажных действий к ним возможна установка новых контейнеров и повторное экологическое просвещение населения. В случае неблагоприятных погодных условий при проведении экологических акций по сбору ТКО возможен перенос сроков акций.

**Заключение.** Создание экологической образовательной среды включает систему влияний и условий, таких как: информационно-просветительские мероприятия (лекции, классные часы); обучение основам иссле-

довательской деятельности обучающихся в изучении качества компонентов окружающей среды (мини-экспресс-лаборатории); использование интерактивных технологий обучения (экологические игры, круглые столы, деловые игры и др.); организация социального партнёрства для реализации экологических акций и конкурсов по отдельному сбору ТКО. Весь этот учебно-методический комплекс образовательных условий должен способствовать развитию представлений, понимания и стремления к активной деятельности в отношении окружающей среды. При успешной реализации проекта планируется распространить полученный опыт на остальные образовательные учреждения г. Читы и Забайкальского края, что позволит расширить эколого-просветительскую деятельность в сфере обращения с твёрдыми коммунальными отходами. После окончания проекта планируется продолжение проведения учебно-просветительских мероприятий и экологических акций по сбору ТКО с социальными партнёрами. Планируется ежегодно проводить выставку полезных изделий из бытовых отходов и конкурс «Дизайнерская урна» на базе Забайкальского государственного университета.

Таким образом, создание экологической образовательной среды в рамках реализации данного проекта позволит изменить отношение подрастающего поколения к экологическим проблемам города, повысит их уровень экологического сознания и экологической ответственности за проблему отдельного сбора мусора.

#### Список литературы

1. Анисимов О. С., Глазачев С. Н. Экологическая культура: сущность и пути формирования в рамках профессионального образования // Вестник Международной академии наук. Русская секция. 2012. № 2. С. 14–26.
2. Виноградова Н. Ф. Экологическое воспитание младших школьников: проблемы и перспективы // Начальная школа. 1997. № 4. С. 20–24.
3. Гордеева Т. Н. Экологическое образование и воспитание учащихся // Начальная школа. 2004. № 2. С. 75–79.
4. Горлачев В. П. Формирование экологической культуры личности в образовательном процессе: региональный аспект: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Чита, 2005. 356 с.
5. Ермаков Д. С., Суравегина И. Т. Экологическое образование: от изучения экологии – к решению экологических проблем. Новосибирск: НФ УРАО, 2005. 142 с.
6. Захлебный А. Н., Суравегина И. Т. Научно-технический прогресс и экологическое образование // Советская педагогика. 1985. № 12. С. 10–12.
7. Зенина Т. Экологические акции в работе с дошкольниками // Дошкольное воспитание. 2012. № 7. С. 18–23.
8. Игумнова Е. А. Экологическое образование школьников в региональном образовательном пространстве: теория и практика. Новосибирск: Наука, 2013. 192 с.

9. Маслеев А. Г. Экологическая культура как социальное явление. Свердловск: Печатник, 2012. 119 с.
10. Моисеева Л. В., Колтунова И. О. Диагностика уровня экологических знаний и сформированности экологических отношений у школьников. Екатеринбург: Уникум, 1993. 148 с.
11. Мухамедшина Л. М. Сущность понятия «Экологическая образовательная среда» // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 5. С. 126–136.
12. Николаева С. Н. Формирование начал экологической культуры // Дошкольное воспитание. 1996. № 7. С. 31–38.
13. Пазова Р. И. Психолого-педагогические подходы к понятию экологической культуры младших школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 109. С. 120–124.
14. Печко Л. П. Экологическое и эстетическое воспитание школьников. М.: Педагогика, 1984. 135 с.
15. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
16. Субракова Л. К., Кактоякова Н. О., Тихомирова М. М Формирование экологической культуры учащихся средней общеобразовательной школы // Управление социальными инновациями: сб. ст. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. С. 301.
17. Суравегина И. Т., Сенкевич В. М., Кучер Т. В. Экологическое образование в школе // Советская педагогика. 1990. № 12. С. 47–49.
18. Сэротэтто В. И. Формирование основ экологической культуры в дошкольном детстве // Методист. 2006. № 4. С. 60–68.
19. Халус Е. В., Анудариева Д. Ц. Формирование экологической культуры школьников посредством внеурочной деятельности // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. С. 252–255.
20. Элоян А. Ю. Проблемы формирования средозащитной инфраструктуры: управление отходами на территории города // Вестник Забайкальского государственного университета. 2017. № 6. С. 146–154.
21. Backes M. T., Backes D. S., Drago L. G. Ecological care as a broad and complex phenomenon // Rew. Bras. Enferm. 2011. No. 5. Pp. 876–881.
22. Seiler A. Kinder begegnen der Nature in Projekt in der Stadt Osnabrockmit Anregungen for die Kindergarten praxis. Bern, 2007. 23 p.

**Статья поступила в редакцию 20.04.2020; принята к публикации 12.06.2020**

**Библиографическое описание статьи**

*Копылова Л. В., Анудариева Д. Ц.* Организация экологического воспитания подрастающего поколения в процессе реализации социального проекта по обращению с твёрдыми коммунальными отходами // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 91–100. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-91-100.



**Lyubov V. Kopylova<sup>1</sup>,**

*Candidate of Biology,*

*Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),*

*e-mail: kopylova.70@mail.ru*

*<https://orcid.org/0000-0002-4131-2380>*

**Dolgoma Ts. Anudarieva<sup>2</sup>,**

*Candidate of Pedagogy,*

*Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),*

*e-mail: adolgorma@yandex.ru*

*<https://orcid.org/0000-0002-8530-1835>*

### **Organization of Environmental Education of the Younger Generation in the Process of Implementing a Social Project on Solid Municipal Waste Management**

The problem of introducing environmental values into the educational process is of great social significance. The basis for the formation of a person aimed at realizing the responsibility for ensuring their future and further development of the biosphere is environmental education and education in the process, which requires the creation of a set of conditions that contribute to the acquisition of positive personal experience, including everyone in active activities. The article discusses conditions of organization of ecological-educational activities in the framework of the social project, implemented by the teachers and students, Transbaikal State University aimed at implementation of ecological education of the younger generation and the formation of their ecological culture in the field of municipal solid waste management, and the development of environmental competence of students through their participation in activities of volunteer groups of the University. The project provides for the creation of an environmental educational environment, which includes a set of measures aimed at environmental education and education of students and the population of Chita. A versatile and comprehensive impact on the environmental consciousness and attitude to the environmental problems of their region among students should certainly lead to an understanding of the need for and direct participation in the preservation of the environment for our future. The main target audience of the project are students of preschool educational institutions, students of secondary schools, students of colleges, technical schools and vocational schools, as well as students of higher educational institutions in the city of Chita. The implementation of this project will change the attitude of the younger generation to the environmental problems of localities; increase their level of environmental culture, environmental awareness and environmental responsibility for the problem of separate garbage collection.

**Keywords:** environmental education, environmental educational environment, environmental culture, the younger generation, solid municipal waste

#### **References**

1. Anisimov, O. S., Glazachev, S. N. Ecological culture: essence and ways of formation in the framework of professional education. EPNI «Bulletin of the International Academy of Sciences. Russian section, no. 2, pp. 14–26. 2012. (In Rus.)
2. Vinogradova, N. F. Ecological education of younger schoolchildren: problems and prospects. Primary school, no. 4, pp. 20–24, 1997. (In Rus.)
3. Gordeeva, T. N. Environmental education and education of students. Primary school, no. 2, pp. 75–79. 2004. (In Rus.)
4. Gorlachev V. P. Formation of ecological culture of an individual in the educational process: regional aspect. Dr. sci. diss. Chita, 2005. (In Rus.)
5. Ermakov, D. S., Surovegina, I. T. Environmental education: from the study of ecology to the solution of environmental problems. Novomoskovsk: NF URAO, 2005. (In Rus.)
6. Zakhleby, A. N., Surovegina, T. I. Scientific-technical progress and environmental education. Soviet pedagogy, no. 12, pp. 10–12, 1985. (In Rus.)
7. Zenina, T. Environmental actions in working with preschoolers. Preschool education, no. 7, pp. 18–23, 2012. (In Rus.)

<sup>1</sup> L. V. Kopylova – the main author, development of the concept of the article, systematization and analysis of research materials, formulation of the conclusions.

<sup>2</sup> D. Ts. Anudarieva – substantiation of the research methodology, data collection, systematization and analysis of the data obtained, results' interpretation, participation in the writing and design of the article.

8. Igumnova, E. A. Ecological education of schoolchildren in the regional educational space: theory and practice. Novosibirsk: Nauka, 2013. (In Rus.)
9. Masleev, A. G. Ecological culture as a social phenomenon. Sverdlovsk: Printmaker, 2012. (In Rus.)
10. Moiseeva, L. V., Koltunova, I. O. Diagnostics of the environmental knowledge level and formation of environmental relations among schoolchildren. Ministry of education of the Russian Federation: USPI. Science. ped. center «Unicum». Yekaterinburg, 1993. (In Rus.)
11. Mukhamedshina L. M. Essence of the concept «Ecological educational environment». Bulletin of the Chelyabinsk State University, no. 5, pp. 126–136, 2015. (In Rus.)
12. Nikolaeva, S. N. Formation of ecological culture principles. Preschool education, no. 7, pp. 31–38, 1996. (In Rus.)
13. Pazova R. I. Psychological and pedagogical approaches to the concept of ecological culture of primary school children. Proceedings of the Herzen Russian State Pedagogical University, no. 109, pp. 120–124, 2009. (In Rus.)
14. Pechko, L. P. Ecological and aesthetic education of schoolchildren. Moscow: Pedagogy, 1984. (In Rus.)
15. Selevko, G. K. Encyclopedia of educational technology: in 2 volumes. Vol. 1. Moscow: SRI of school technologies, 2006. (In Rus.)
16. Subrakova, L. K., Kaktoyakova, N. O., Tikhomirova, M. M. Formation of ecological culture of secondary school students. Management of social innovations: collected scientific articles. Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University. 2019: 301. (In Rus.)
17. Suravegina, I. T., Senkevich, V. M., Kucher, T. V. Environmental education at school. Soviet pedagogy, no. 12, pp. 47–49, 1990. (In Rus.)
18. Serotetto, V. I. Formation of the foundations of ecological culture in preschool childhood. Methodist, no. 4, pp. 60–68, 2006. (In Rus.)
19. Khalus, E. V., Andreeva, D. C. Formation of ecological culture of students through extracurricular activities. Science, education, society: trends and prospects of development: materials of the IV international conference. Scientific-practical Conf. Cheboksary: CNS «Interactive plus», 2017: 252–255. (In Rus.)
20. Eloyan, A. Yu. Problems of environmental protection infrastructure formation: waste management in the city. Transbaikalian State University Journal, no. 6, pp. 146–154, 2017. (In Rus.)
21. Backes, M. T., Backes, D. S., Drago, L. G. Ecological care as a broad and complex phenomenon. Rew. Bras. Enferm, no. 5, pp. 876–881, 2011. (In Engl.)
22. Seiler, A. Kinder begegnen der Nature in Projekt in der Stadt Osnabrock mit Anregungen for die Kindergarten Praxis. Bern, 2007. (In German)

**Received: April 20, 2020; accepted for publication June 12, 2020**

**Reference to the article**

*Kopylova L. V., Anudarieva D. Ts.* Organization of Environmental Education of the Younger Generation in the Process of Implementing a Social Project on Solid Municipal Waste Management // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 91–100. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-91-100.

## НАЦИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

## NATIONAL PEDAGOGY

---

УДК 378.147

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-101-109

**Айгуль Садырбаевна Мукамбетова,**

*доктор педагогических наук, доцент,  
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева  
(720033, Кыргызстан, г. Бишкек, ул. Кубаныч, 50),  
e-mail: nazik131090@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5870-5132>*

### **Национальные приоритеты в системе образования Республики Кыргызстан: тенденции внедрения «Манасоведения» и инновации**

В статье описываются новые требования при обучении по дисциплине «Манасоведение». Задачи статьи: представить изменения в системе образования Кыргызстана в связи с принятием в 2011 г. Закона «Об эпосе “Манас”» и описать новые технологии, которые могут быть использованы в системе образования страны с введением дисциплины «Манасоведение». Объект исследования – современная ситуация в школах и вузах Кыргызстана, предмет – процесс формирования новых технологий обучения и создания учебной литературы. Образовательное сообщество Республики Кыргызстан учитывает ряд апробированных в мире технологий обучения, к практическому применению которых относится создание новой учебной литературы. Среди них: технология интегрированного обучения, кейс-технология, игровые технологии, технология мастерских, традиционные технологии (классно-урочная система). Первая технология предполагает особый тип интегрированного урока, объединяющего эпос «Манас» одновременно с другими предметами при изучении одной темы. Дисциплинами вспомогательного цикла могут быть «Национальная литература», «Кыргызский язык», «Устное народное творчество» и т. д. Вторая технология предполагает использование обучающихся, научно-исследовательских и практических кейсов, их источниками может быть эпический материал: «Манас», «Семетей», «Сейтек». Третья технология для игротерапии, коммуникативных игр, сказко- или мифотерапии, технологии музыкального воздействия предполагает прямое обращение к героическому эпосу «Манас». Четвёртая технология – мастерская ценностных ориентаций – внедряет идеи толерантности всех этносов и межнационального согласия, охватывающих историю, философию, мировоззрение и духовную культуру кыргызов, воспевающих патриотизм, дружбу, свободу духа.

**Ключевые слова:** национальная система образования, Закон «Об эпосе “Манас”», новые технологии обучения, индивидуализация предметного обучения, героический эпос «Манас», «Манасоведение»

**Введение.** Начало XXI столетия в Республике Кыргызстан ознаменовалось введением реформ в область системы образования. В июне 2011 г. в Республике Кыргызстан был принят Закон № 59 «Об эпосе “Манас”», в котором приоритетом национального обра-

зования назван кыргызский национальный эпос. До принятия этого закона в Республике Кыргызстан, как и на всём постсоветском пространстве, в школах и вузах изучалась общечеловеческая культура в дисциплинах по древнегреческой мифологии, истории

мировой культуры, литературы разных периодов. Однако в учебном плане не было отдельного предмета, посвящённого изучению родной культуры, который затрагивал все аспекты – и историю народа, его быт, его эпос, сказания и легенды. В среду педагогического сообщества пришло понимание, что новое поколение нужно воспитывать в духе национального самосознания, обобщая народный опыт, объединяя его с общекультурными ценностями. После принятия закона в учебные планы средних и высших учебных заведений был введён новый предмет «Манасоведение».

С одной стороны, этот процесс обусловлен веянием нового времени – тенденцией развития глобальной системы образования во всём мире, а с другой стороны, Правительство Республики Кыргызстан и научная общественность обратили внимание на национальную составляющую этой системы, что отобразилось и на уровне новых законов республики. Вторым фактором обусловил расцвет этнопедагогики в стране, когда появилось осознание необходимости обращения к народным истокам – жизненному опыту и традициям предков: «Без исторической памяти – нет традиции, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, а без личности – нет народа»<sup>1</sup>.

**Методология и методы исследования.** В работе используются описательный метод и метод обобщения. Методология исследования строится на базе анализа технологий преподавания, а также на основе рассмотрения опыта, использованного в преподавании эпосоведения.

Среди государств на постсоветском пространстве Кыргызстан занимает уникальное место в связи с ориентацией системы образования на народные традиции. Культура кыргызского народа богата дошедшим до нашего времени фольклором, который включен в школьную и вузовскую систему образования – в этом и состоит уникальность школ и вузов страны.

Обновление учебной литературы в связи с введением ключевых требований к освоению необходимых знаний – область ответственности учителей и преподавателей. Раскрытие этих технологий в аспекте предметных знаний поможет учителям и преподава-

<sup>1</sup> Волков Г. Н. Этнопедагогика: учебник. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – С. 2.

телям однозначно понимать проблемы, стоящие перед системой образования, которые появились в связи с введением дисциплины «Манасоведение», и правильно их решать.

**Результаты исследования.** В систему образования Республики Кыргызстан внедряются новые технологии обучения. Эти технологии важны в рамках Закона «Об эпосе “Манас”». Описание новых технологий, которые постепенно вводятся в систему образования Кыргызстана, определяет *научную новизну* статьи. Требования, предъявляемые Правительством страны к процессу обучения, обязывают учителей и преподавателей изменять учебные материалы, учитывая новые технологии. Задачи, поставленные перед образовательными учреждениями Кыргызстана, обязывают разработать такие технологии, чтобы обучаемые получали качественное образование.

Система образования Республики Кыргызстан одной из первых обратилась к национальной культуре. 28 июня 2011 г. в Республике Кыргызстан был принят Закон № 59 «Об эпосе “Манас”»<sup>2</sup>. Эпос «Манас» дошёл до нас благодаря устной традиции. Эпос исполняют манасчи – сказители, поэты [6]. Эпос записан в нескольких вариантах, работа по изданию этих вариантов ведётся активно и продуктивно [12; 16]. Закон «Об эпосе “Манас”» показывает новый путь этнопедагогики в стране и за её пределами [7; 9; 14]. «Манасоведение» – отдельное, уже сложившееся научное направление [1; 13].

На национальную составляющую культуры кыргызского народа в образовательной среде опирались ещё в советское время. Большой вклад в популяризацию эпоса «Манас» внёс Е. Д. Поливанов, переведивший отрывки из эпоса на русский язык, публикуя свои переводы в доступных всем жителям республики газетных материалах<sup>3</sup>. Об

<sup>2</sup> Об эпосе «Манас»: Закон Кыргызской Республики [№ 59]. – URL: [http://base.spinform.ru/show\\_doc.fwx?rgn=45393](http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=45393) (дата обращения: 26.04.2020). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Наказ Алмамбета Манасу. Отрывок из киргизской народной эпопеи «Манас» (из эпизода «Великий поход») / перевод Е. Д. Поливанова // Советская Киргизия. – 1935. – № 226. – С. 4.

Киргизский народный эпос «Манас». Начало «Великого похода» (поход богатыря Манаса на Пекин Великий) / перевод и литобработка Е. Д. Поливанова // Советская Киргизия. – 1935. – № 295. – С. 4.

Рассказ Алмамбета о своём происхождении (отрывок из народного эпоса «Манас») / Вольная литературная обработка Е. Д. Поливанова // Советская Киргизия. – 1936. – № 129. – С. 3.

этой работе Е. Д. Поливанова в 30-е гг. XX в. пишет в своей статье А. В. Андронов [2].

В Законе «Об эпосе “Манас”» указываются его основные цели: «определение мер и специальных положений по сохранению, развитию, популяризации, защите и охране трилогии эпоса “Манас” в соответствии с законодательством Кыргызской Республики; регламентация прав и обязанностей государственных органов, физических и юридических лиц перед обществом в сфере охраны и использования трилогии эпоса “Манас”; закрепление правового статуса трилогии эпоса “Манас”; принятие мер идейно-воспитательного и историко-культурного характера для широкой пропаганды трилогии эпоса “Манас”». Суть Закона – сохранение национального фундамента идейно-нравственного воспитания подрастающего поколения, сохранение памяти об истории и культуре кыргызского народа. В учебные планы школы и вузов был введён предмет «Манасоведение».

Девять лет активной работы по введению курса «Манасоведение» привели к созданию ряда учебных пособий по этой теме: на кыргызском языке<sup>1</sup>, на русском языке<sup>2</sup>. Учебные пособия по курсу «Манасоведение» написаны в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта Кыргызской Республики. Учебное пособие «Манасоведение», автором которого является Т. А. Бакчиев<sup>3</sup>, в 2018 г. издано на четырёх языках: английском, русском, турецком и кыргызском. Появились статьи, в которых разрабатывается детализация отдельных уроков по эпосу «Манас» [4; 8].

Согласно утверждённым учебным программам, разработанным педагогами страны, основными направлениями в изучении эпоса «Манас» в вузах и школах являются исторические, философские и этнологиче-

ские знания, которые должны побуждать обучаемых к более глубокому познанию прошлого своего народа, формируя гражданскую позицию, к осмыслению социальных и культурных событий, происходящих как в Кыргызстане, так и в мире в целом. Однако выводы учёных, обобщающих полученные результаты, неутешительны: «Анализ опыта работы вузов, проведенный в ходе констатирующего эксперимента, показал, что социальный заказ по подготовке учителей, способных успешно использовать педагогику эпоса “Манас” в воспитательной работе с учащимися школ, выполняется недостаточно системно и недостаточно результативно» [3].

Поставленные Правительством Республики Кыргызстан в Законе «Об эпосе “Манас”» цели привели научную и педагогическую общественность Кыргызстана к творческому переосмыслению преподаваемых предметов. Это обязывает разработать совокупность таких технологий, чтобы выделенные средства на каждый предмет обеспечивали индивидуальные потребности обучаемого при получении образования.

Для обеспечения внедрения Закона «Об эпосе “Манас”» в практику преподавания была поставлена задача создания новых учебников и подготовки квалифицированных кадров, знающих основы научной и народной педагогики, теорию и методику воспитательной работы с обучаемыми. На научных и научно-методических мероприятиях учёные страны делятся знаниями о накопленном столетиями опыте кыргызского народа, проводят мастер-классы в школах и вузах страны, чтобы продемонстрировать новые этнопедагогические технологии в обучении подростков и студентов.

С учётом новых тенденций в системе образования в Республике Кыргызстан рекомендуется раскрыть суть ряда технологий, широко применяемых в общемировой педагогической практике. Раскроем суть этих технологий с позиций применения в методической литературе и на занятиях в аспекте нового закона «Об эпосе “Манас”».

**1. Технология интегрированного обучения** основана на формировании межпредметных связей, помогающих объединить получаемые знания в целостную картину мира (лат. *integration* – «восстановление, восполнение»). Зачатки этой технологии появились в СССР в 70-е гг. XX в., когда в советской педагогике стремительно развивалась те-

<sup>1</sup> Алымов Б., Муратов А. Кыргыз адабияты: орто мектептин 7-классы үчүн хрестоматия окуу китеби = Кыргызская литература: хрестоматия для 7 класса средней школы. – Бишкек: Педагогика, 2000. – 400 с.; Бакчиев Т. А. Манастаануу: Жогорку окуу жайлары үчүн окуу куралы / Үчүнчү толукталган басылышы. – Бишкек: Улуу Тоолор, 2018. – 192 с.

<sup>2</sup> Аалиева Г. К., Аалиева Н. К., Аалиева Ш. К. Манасоведение: учебник. – Бишкек, 2014. – 155 с.; Бакчиев Т. А. Введение в манасоведение: краткий курс лекций. – Бишкек: Текник, 2018. – 104 с.; Укуева Б. К. Манасоведение: учебник для ссузов. – Бишкек: ОшГУ, 2017. – 141 с.

<sup>3</sup> Бакчиев Т. А. Манасоведение: учеб. пособие. – 5-е доп. изд. – Бишкек: Алтын тамга, 2019. – 176 с.



ория межпредметных связей. Это время ознаменовалось формированием свердловской школы межпредметников, которая в дальнейшем расширила свои границы и стала называться международной Таватуйской школой-семинаром по педагогической интеграции под руководством профессора В. Н. Максимовой. Тенденции поиска новых путей решения возникающих проблем привели к появлению публикаций, в которых описаны межпредметные связи и технологии, апробированные учителями в школе [15].

Форма интегрирования определяется целью занятия и системообразующим компонентом. Основными формами интегрирования преподаваемых уроков являются:

- предметно-образная (формирует целостное представление о предмете познания);
- понятийная (воссоздаётся понятийное поле познаваемого явления);
- мировоззренческая (определяются духовно-нравственные основы описываемых событий и/или исторических персонажей);
- деятельностная (обобщаются знания о способах действий исторических персонажей и возможности их копирования в новых условиях);
- концептуальная (вырабатываются новые идеи и способы решения поставленной задачи).

Эта технология внедряется на уроках, а также рекомендуется к применению во внеурочной деятельности (это могут быть межпредметные проекты, театральные постановки, школьные/студенческие спектакли). Интегрированный урок по дисциплине «Манасоведение» – это особый тип урока, объединяющий в себе знакомство с эпосом «Манас» одновременно с другими предметами при изучении одной темы. Интегратором – ведущей дисциплиной – такого занятия является «Манасоведение», дисциплинами вспомогательного цикла могут быть «Национальная литература», «Кыргызский язык», «Устное народное творчество» и т. д., которые способствуют расширению, углублению, уточнению материала ведущей дисциплины.

Технология интегрированного обучения чрезвычайно важна для обеспечения действия Закона «Об эпосе “Манас”» в системе образования страны, так как основными целями данной технологии являются воспитание культуры ценностной ориентации обучаемых и развитие их интеллектуаль-

ных способностей, среди которых: синтез, обобщение, сопоставление и установление межпредметных и универсальных связей.

Сложность интегрированного урока заключается в том, что плана-конспекта урока недостаточно, необходимо создание сценария занятия. Это обусловлено тем, что в нём задействуется разнохарактерный материал, а также межпредметные методы обучения. Интегрированные уроки нестандартны, они требуют продуманного управления новым способом познания, когда субъекты познания вовлекаются в процесс освоения новых знаний.

Рассмотрим некоторые из них. *Урок-путешествие*: это занятие объединяет элементы знаний об истории, быте, военном искусстве, языке кыргызов прошлого времени (вышедших из употребления историзмах и архаизмах). Например, можно организовать урок-путешествие на основе разных сюжетов, именуемых в «Манасе»: 1) «Великим походом»<sup>1</sup>; 2) «Победой над Конурбаем»<sup>2</sup>; 3) «Возвращением киргизов в Талас»<sup>3</sup>; 4) «Бегством семьи Манаса – Каныкей с младенцем Семетеем – в Бухару»<sup>4</sup>. В таком случае можно говорить об интеграции дисциплин «Национальная литература», «Отечественная история», «География», «Кыргызский язык» и «Манасоведение».

Вариантом интегрированного урока может быть урок творческого поиска. Цель урока – самостоятельное решение обучаемыми поставленной перед ними проблемы. Задачи урока могут расширить спектр самостоятельных решений в поиске дополнительных сведений по теме занятия.

Темами уроков творческого поиска могут быть следующие:

1. «Духовно-нравственные основы кыргызского народа»; обучаемым предлагается отыскать не только фрагменты из текста эпоса «Манас», в которых утверждаются такие основы, но и определить толкования слов, выражающих нравственные ценности.
2. Имена собственные в эпосе «Манас»; обучаемым нужно определить происхождение имён собственных; предполагается, что обучаемые будут искать информацию об

<sup>1</sup> Манасоведение: учеб. пособие / К. К. Иманалиев, Р. З. Кыдырбаева, А. А. Бакиров [и др.]. – Бишкек: КРСУ, 2011. – С. 32–34.

<sup>2</sup> Там же. – С. 80–83.

<sup>3</sup> Там же. – С. 83–90.

<sup>4</sup> Там же. – С. 92–93.

именах собственных, обобщая знания об исконно кыргызских именах и заимствованных именах из арабской, иранской и иных культур.

3. Работа с текстом эпоса «Манас» по поиску исторической лексики. Здесь можно говорить об интеграции дисциплин «Национальная литература», «Кыргызский язык», «Отечественная история».

II. **Кейс-технология** (*case study*) состоит в осмыслении, критическом анализе и решении задач или случаев (*cases*). Кейс – это описание практической ситуации, которая содержит в себе требующую разрешения проблему [5]. Разработчиками метода являются американские преподаватели (Dr. Copeland, J. A. Erskine, M. R. Leenders, L. A. Mauffette-Leenders, R. Merry). Существуют две школы *Case-Study* – американская (Гарвардская) и европейская (Манчестерская). Цель Гарвардской школы – поиск единственно верного решения, Манчестерская школа предполагает многовариантность решения проблемы [10].

Гарвардская школа возникла ещё в 1908 г. как школа бизнеса. Методика кейс-технологии основательно апробирована в американских вузах. В России эту технологию стали внедрять 5–6 лет назад. В Республике Кыргызстан она делает только «первые свои шаги».

Кейс-технология использует интерактивную методику передачи знаний [11]. Эта технология призвана развивать у обучаемого способность самостоятельно находить решение проблемы на основе поиска необходимой информации. Обучаемые не получают готовые знания, они их ищут совместно с педагогом, обобщают и претворяют в жизнь.

Содержание кейс-технологии состоит из учебно-методических материалов, объединённых в отдельный «кейс», который передаётся обучаемым. В учебной литературе в Кыргызстане эта технология пока не нашла своего отражения.

Достижимые результаты кейс-технологии можно разделить на два типа:

1) учебные (когда усваиваются новые знания, вырабатывается навык самостоятельного сбора данных и их анализа, формируется умение работать с текстом и соотносить теоретические и практические знания);

2) образовательные (когда результатом работы является создание авторского про-

дукта, определение и достижение поставленных целей, выработка коммуникативных навыков и повышение их уровня, формирование умения принятия самостоятельного решения и действия для разрешения проблем в новой ситуации).

При создании кейса учитываются такие аспекты, как преподаваемый предмет, возраст обучаемых, их базовые знания, комплекс знаний, который обучаемые должны усвоить. В соответствии с этими аспектами определяются: 1) цель и задачи обучения; 2) структура учебного материала; 3) методы и средства обучения. Кейсы представлены наглядными материалами и детально разработаны – только в этом случае можно говорить о продуктивности этой технологии.

Рассмотрим основные виды кейсов.

1. **Обучающие кейсы.** Преподаватель описывает типовую ситуацию, указывает на проблему или сюжет из изучаемой литературы и просит представить решение проблемы, которое возможно для обучаемого, или показывает образец решения проблемы из анализируемой литературы. Примерами типовых ситуаций в эпосе «Манас» являются: 1) отправление в Великий поход; 2) прощание Каныкей с Манасом; 3) бытовые сцены с мужскими и женскими персонажами.

2. **Научно-исследовательские кейсы.** Они связаны с изучением конкретных вопросов и определяются научными направлениями. Кейс служит моделью получения нового знания. Примерами научно-исследовательского кейса могут быть: а) «VI в. – образование союза кочевых племён государства кыргызов»; б) «Единоборство богатырей-исполинов»; в) «Заговор ханов против Манаса» и др.

3. **Практические кейсы.** Здесь детально разбираются разнообразные жизненные ситуации, как реально существующие, так и описанные в литературных источниках. Цель таких кейсов – закрепление полученных знаний, умений и навыков принятия решений. По курсу «Манасоведение» примерами практических кейсов могут служить такие темы, как: а) Сюжет борьбы героя с чудовищем; б) Героическое сказание о набеге врагов; в) Сюжет сватовства героя эпоса; г) Борьба героев эпоса за сохранение рода и семьи.

Кейс – это единый информационный комплекс. Он может быть представлен в разных видах: 1) в печатном виде (в него могут быть включены таблицы, схемы, диаграммы,

иллюстративный материал); 2) в виде презентации (для её представления необходимо техническое оснащение – комплект мультимедиа); 3) как отдельное видео (в него можно включить фрагмент фильма, видеоряд или видеоматериал). Все они обычно состоят из трёх компонентов: а) описание конкретной ситуации или сюжета; б) дополнительной информации, служащей вспомогательным материалом для анализа кейса; в) задания.

Источниками кейсов могут быть художественная и публицистическая литература. Для Кыргызстана источником кейсов может стать «местный» эпический материал: «Манас», «Семетей», «Сейтек», рекомендуемый Правительством страны к внедрению в учебный процесс в рамках дисциплины «Манасоведение». В кейсах можно задействовать статистику – для привлечения математических подсчётов частотности и актуальности тех или иных описываемых признаков, событий или явлений. Научные публикации (статьи, диссертации, монографии) также могут стать источниками кейсов. Их фрагменты задействуют в качестве цитат, обобщений научных изысканий, их перечень включают в список литературы, используемой для подготовки кейса.

Одна из областей применения кейс-технологии – экзамен или зачёт. Основным условием является заблаговременная выдача кейса, чтобы обучаемый успел подготовить отчёт с ответами заранее.

Кейс, который используется прямо на зачёте, должен быть коротким и простым. Примерами кейса на зачёте по «Манасоведению» могут быть следующие задания:

1. Напутствие Каныкей Манасу и его дружине. Какой подарок Каныкей преподнесла им, провоя в Великий поход? Каков символ этого подарка?

2. Путь Манас и его соратников в Бейджин. Чем был недоволен Алмабет по пути в Бейджин?

3. Путь в Бейджин. Какие животные охраняют Китай и какова их символика?

4. Завещание Манаса Каныкей. Какие символы оно содержит?

5. Женские образы в эпосе «Манас»: Каныкей и Айчурек.

Кейс-технологии в аспекте «Манасоведения» – одно из перспективных направлений в этнопедагогике страны.

III. **Игровые технологии**, рекомендуемые к применению на уроках начального

образования, предполагают совокупность средств и приёмов педагогической игры. Возрастные рамки использования игровых технологий можно расширить до подросткового и старшего школьного возраста.

Под педагогической игрой понимается особый вид преподавательской деятельности, в которой чётко поставлена цель обучения и соответствующие ей результаты, учебно-познавательная направленность. К использованию рекомендуются проблемно-игровые игротренинги, игротерапия, коммуникативные игры, арт-терапия, сказко- или мифотерапия, технологии музыкального воздействия. Гуманитарный цикл дисциплин может активно обращаться к героическому эпосу «Манас» в её реализации в совокупности с указанными технологиями.

IV. **Технология мастерских** возникла в Европе. Её предложило объединение французских педагогов – «Французская группа нового воспитания». Представители этой группы: А. Бассис, А. Валлон, П. Ланжевен, Ж. Пиаже. Её ещё называют технологией педагогических мастерских (по-французски буквально «ателье»). Педагогические мастерские бывают нескольких типов: проектные мастерские, мастерские конструирования, мастерские письма, мастерские сотрудничества, мастерские отношений, мастерские ценностных ориентаций и др.

В Законе «Об эпосе “Манас”» в ст. 1 п. 2 говорится: «Трилогия эпоса “Манас” является жемчужиной мировой культуры, уникальным эпическим наследием кыргызского народа, утверждающим идеи толерантности всех этносов и межнационального согласия, охватывающим историю, философию, мировоззрение и духовную культуру кыргызов, воспевающим патриотизм, дружбу, свободу духа и сыгравшим созидательную роль в становлении и укреплении кыргызской государственности». С этих позиций мастерская ценностных ориентаций может смело обращаться к национальному эпосу.

**Заключение.** Республика Кыргызстан вышла на новый путь в области модернизации образования. Образовательная общественность Кыргызской Республики не должна отказываться от традиционных технологий, используемых в классно-урочной системе. Эта система показала себя с лучшей стороны, её сохранение обеспечивает освоение необходимых знаний.

Совокупность указанных технологий направлена на расширение рамок уже известных технологий обучения. Учебный процесс меняется, как и меняются образовательные технологии в связи с требованиями нового времени.

Педагоги Кыргызстана начинают «делать первые шаги» в направлении применения новых технологий и обновления уже известных. Духовный акцент этого направления в сторону практического применения результатов исследований в аспекте «Манасоведения» способствует разработке этнопедагогических основ обучения кыргызскому языку и кыргызской литературе, таких дисциплин, как «Отечественная история», «Религиоведение» и «География». Обучаемым в Республике Кыргызстан нужно знать национальные ценности кыргызского народа, однако уровень владения языком молодёжью недостаточен, чтобы усвоить глубины родной культуры.

Внедрение новых образовательных технологий, необходимых для обеспечения действия закона «Об эпосе “Манас”»,

требует переосмысления самого процесса преподавания, а также создания новых учебников, которые будут использоваться на территории всей страны. К рекомендуемым к внедрению технологиям в системе образования Республики Кыргызстан относятся: 1) технология интегрированного обучения; 2) кейс-технология; 3) игровые технологии; 4) технология мастерских; 5) традиционные технологии (классно-урочная система). Формирование системы ценностей подрастающего поколения ориентируется на ту духовную основу, которая передана нам от предков в виде эпоса «Манас».

Для решения поставленных перед образовательным сообществом задач в стране необходимо создание теоретической концепции построения модели новых учебников. Чтобы учесть национальную специфику учебных изданий, необходимо пересмотреть формат учебников, содержания учебных текстов, вопросов и заданий по каждой теме.

#### Список литературы

1. Абакиров К. Формирование и развитие науки манасоведение. Урумчи: Шинжан: Манас, 2016. 376 с.
2. Андронов А. В. Научное наследие Е. Д. Поливанова в Средней Азии // Письменные памятники Востока. 2018. № 4, вып. 35. С. 111–136. DOI: 10.7868/S1811806218040088.
3. Баитова Ф. Т. Эпос «Манас» и этнопедагогическая подготовка будущего учителя. Текст: электронный // Научный журнал. 2016. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/epos-manas-i-etnopedagogicheskaya-podgotovka-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 26.04.2020).
4. Бакчиев Т. А. Дары мифических героев и их значение в эпосе «Манас» // Актуальные проблемы монголоведных и алтаистических исследований: материалы III Междунар. науч. конф. Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2019. С. 216–220.
5. Бекоева М. И., Амбалова С. А. Использование кейс-технологий в образовательном процессе вуза. Текст: электронный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-tehnologiy-v-obrazovatelnom-protssesse-vuza> (дата обращения: 09.05.2020).
6. Зулпуев А. З. Об уникальности и природе сказителей эпоса «Манас» в освоении курса «Манасоведение». Текст: электронный // Бюллетень науки и практики. 2019. № 5. С. 539–542. URL: <https://www.bulletennauki.com/42-80>; <https://doi.org/10.33619/2414-2948/42> (дата обращения: 05.05.2020).
7. Зулпуев А. З. Формирование художественно-эстетического чувства студентов через чтение эпоса «Манас». Текст: электронный // Бюллетень науки и практики. 2019. № 5. С. 543–547. URL: <https://www.bulletennauki.com/42-81>; <https://doi.org/10.33619/2414-2948/42> (дата обращения: 05.05.2020).
8. Зулпуев А. З. Ознакомление студентов с содержанием эпоса «Манас» путём выбора специальных текстов и отрывков. Текст: электронный // Бюллетень науки и практики. 2019. № 5. С. 548–552. URL: <https://www.bulletennauki.com/42-80>; <https://doi.org/10.33619/2414-2948/42> (дата обращения: 05.05.2020).
9. Зулпуев А. З. Научно-методические основы обучения курсу «Манасоведение» в высших учебных заведениях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Бишкек, 2020. 46 с.
10. Ибрагимова Н. В. Кейс-метод как педагогическая технология. 2017. URL: <https://www.infourok.ru/keys-metod-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-1683319.html> (дата обращения: 09.05.2020). Текст: электронный.
11. Кошкина Н. А. Кейс-метод как педагогическая технология при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Текст: электронный // Санкт-Петербургский образовательный вест-



ник. 2018. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-pri-izuchenii-distipliny-bezopasnost-zhiznedeyatelnosti> (дата обращения: 09.05.2020).

12. «Манас». Великий поход («Чон-Газат»). Начальный отрывок «Великого похода» (начало главы «Заговор семи ханов против Манаса») // Литературный Узбекистан. 1936. Кн. 4. С. 48–53 / Переизд.: Русский язык и литература в школах Кыргызстана. 2016. № 1. С. 71–73.

13. Поливанов Е. Д. Киргизский героический эпос «Манас»: исследования и переводы / сост. М. А. Рудов. Бишкек: Сорос-Кыргызстан, 1999. 123 с.

14. Рахимова Г. Подготовка будущих учителей к использованию народных легенд в нравственном воспитании подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Худжанд, 2010. 164 с.

15. Сотченкова И. В. Технология интегрированного обучения. 2018. URL: <https://www.infourok.ru/statya-tehnologiya-integrirovannogo-obucheniya-3185220.html> (дата обращения: 06.05.2020). Текст: электронный.

16. Токтогазиев Т. Айкел Манас тарыхый инсан: Алтайдагы, Ала-Тоодогу, Бээжиндеги издер = Манас Великодушный – историческая личность: следы на Алтае, Ала-Тоо и в Бейжине. Бишкек, 2013.

**Статья поступила в редакцию 17.05.2020; принята к публикации 20.06.2020**

#### **Библиографическое описание статьи**

Мукамбетова А. С. Национальные приоритеты в системе образования Республики Кыргызстан: тенденции внедрения «Манасоведения» и инновации // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 101–109. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-101-109.

**Aigul S. Mukambetova,**

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,  
Kyrgyz State University named after I. Arabaev  
(50 Kubanych st., Bishkek, 720033, Kyrgyzstan),  
e-mail: nazik131090@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5870-5132>*

### **National Priorities in the Education System of the Republic of Kyrgyzstan: Trends in the Introduction of Manas Studies and Innovation**

The purpose of the article is to describe the new requirements for teaching the discipline “Manasology”. Objectives of the article: To present changes in the education system of Kyrgyzstan in connection with the adoption in 2011 of the Law “On the epic «Manas»” and to describe new technologies that can be used in the country’s education system with the introduction of the discipline “Manasology”. The object of the research is the current situation in schools and universities of Kyrgyzstan, the subject is the process of forming new teaching technologies and creating educational literature. The educational community of the Republic of Kyrgyzstan takes into account a number of teaching technologies tested in the world, the practical application of which includes the creation of new educational literature. Among them: Technology of integrated learning; Case-technology; Game technology; Technology workshops; Traditional technologies (classroom lesson system). The first technology presupposes a special type of integrated lesson, combining familiarity with the epic “Manas” simultaneously with other subjects while studying one topic. Disciplines of the auxiliary cycle can be “National Literature”, “Kyrgyz Language”, “Oral Folk Art”, etc. The second technology involves the use of educational, research and practical cases, their sources can be epic material: “Manas”, “Semetey”, “Seytek”. The third technology for game therapy, communication games, art therapy, fairy tale or myth therapy, technology of musical influence involves a direct appeal to the heroic epic “Manas”. The fourth technology – a workshop of value orientations – introduces the ideas of tolerance of all ethnic groups and interethnic harmony, covering the history, philosophy, worldview and spiritual culture of the Kyrgyz, glorifying patriotism, friendship, freedom of spirit and who played a creative role in the formation and strengthening of the Kyrgyz statehood, proclaimed in article 1 “Law on the epic «Manas»”.

**Keywords:** national education system, law “On the epic «Manas»”, new teaching technologies, individualization of subject teaching, heroic epic “Manas”, “Manasology”



**References**

1. Abakirov, K. Formation and development of the science of Manasology. Urumqi: Xinjiang, Manas Research Center, 2016. (In Rus.)
2. Andronov, A. V. Scientific heritage of E. D. Polivanov in Central Asia. Written Monuments of the East, no. 4, pp. 111–136, 2018. DOI: 10.7868 / S1811806218040088(In Rus.)
3. Baitova, F. T. Epic «Manas» and ethnopedagogical preparation of the future teacher. Scientific journal, 2016. Web.26.04.2020. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/epos-manas-i-etnopedagogicheskaya-podgotovka-buduschego-uchitelya>.(In Rus.)
4. Bakchiev, T. A. Gifts of mythical heroes and their significance in the epic “Manas”. Materials of the III International Scientific Conference “Actual Problems of Mongolian and Altai Studies”. Elista: Kalm Publishing House, 2019: 216–220. (In Rus.)
5. Bekoeva, M. I., Ambalova, S. A. (2016). The use of case technologies in the educational process of the university. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. Web. 09.05.2020. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-tehnologii-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza>.(In Rus.)
6. Zulpuev, A. About the Uniqueness and the Nature of Storytellers Epic of Manas in the Development of the Course Manas-study. Bulletin of Science and Practice, no. 5, pp. 539–542, 2019. (In Rus.)
7. Zulpuev, A. Formation of Artistic and Aesthetic Sensibilities of Students Through Reading the Epic of Manas. Bulletin of Science and Practice, no. 5, pp. 543–547, 2019. (In Rus.)
8. Zulpuev, A. To familiarize students with the content of the epic of Manas by selecting the special texts and passages. Bulletin of Science and Practice, no. 5, pp. 548–552, 2019. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/42>(In Rus.)
9. Zulpuev, A. Z. Scientific and methodological foundations of teaching the course «Manasology» in higher educational institutions. Dr. sci. diss. abstr. Bishkek, 2020. (In Rus.)
10. Ibragimova, N. V. The case method as a pedagogical technology. Web. 05.05.2020. <https://www.infourok.ru/keys-metod-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-1683319.html>. (In Rus.)
11. Koshkina, N. A. The case method as a pedagogical technology in the study of the discipline «Life Safety». St. Petersburg Educational Bulletin. Web. 05.05.2020. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-pri-izuchenii-distipliny-bezopasnost-zhiznedeyatelnosti>.(In Rus.)
12. «Manas». Great campaign («Chon-Gazat»). The initial passage of the Great Campaign (the beginning of the chapter “The Conspiracy of the Seven Khans Against Manas”). Literary Uzbekistan. Book, 1939. 4. Pp.48–53. Reprint: Russian language and literature in schools in Kyrgyzstan, no. 1, pp. 71–73, 2016. (In Rus.)
13. Polivanov, E. D. Kyrgyz heroic epos «Manas»: Studies and translations / Comp., prep. text with enter. article by M. A. Rudov, enter. article by V. M. Ploskhih. Bishkek: Soros Foundation-Kyrgyzstan, 1999. (In Rus.)
14. Rakhimova, G. Training of future teachers for the use of folk legends in the moral education of adolescents. Cand. sci. diss. Khujand, 2010.(In Rus.)
15. Sotchenkova, I. V. Integrated Learning Technology. Web.05.05.2020. <https://www.infourok.ru/statya-tehnologiya-integririvannogo-obucheniya-3185220.html>.(In Rus.)
16. Toktogaziev, T. Aikel Manas tarykhyiinsan: Altaidagy, Ala-Toodogu, Beezhindegiizder. Bishkek, 2013. (In Kyrgyz)

**Received: May 17, 2020; accepted for publication June 20, 2020**

**Reference to the article**

*Mukambetova A. S.* National Priorities in the Education System of the Republic of Kyrgyzstan: Trends in the Introduction of Manas Studies and Innovation // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 101–109. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-101-109.

УДК 37.013.73

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-110-119

**Юлия Юрьевна Левданская,***кандидат педагогических наук,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: art-koltsova@yandex.ru**<https://orcid.org/0000-0002-6767-1277>*

### **Элитопедагогические идеи представителей отечественного либерального элитаризма в осмыслении революционных событий в России 1905–1907 гг.**

В статье анализируется общественно-политическая и философская мысль представителей отечественного либерального элитаризма в осмыслении революционных событий 1905–1907 гг. в контексте элитологии и элитопедагогики. Осмысление элитопедагогических идей осуществляется вокруг дискурса кризиса «русской интеллигенции», её роли и ответственности за произошедшие события сквозь призму феноменов «транзита элит» и «восстания масс». Показано, что философско-педагогическая мысль отечественного либерального элитаризма целым рядом своих позиций предвосхитила развитие культурологического подхода и меритократической традиции современных элитологии и элитопедагогики: поставка проблемы воспитания элиты, ответственной перед народом и сопричастной с окружающим большинством, осознающей высокую духовную ответственность за своё творческое пространство перед народом; проблематизация вопросов о массовлении элитарной культуры и образования, взаимодействия «элитарной» и «массовой» культуры, воспитания народных масс и задачи легитимизации достижений культуры, науки, искусства, политики в народные массы. Познание педагогических явлений в контексте элитологии и элитопедагогики, а также рефлексии истории педагогики в русле изучаемой проблематики позволит выявлять негативные тенденции в современном образовании, редуцирующие его возможности относительно воспитания и образования высшей страты общества.

**Ключевые слова:** элита, элитология, элитопедагогика, элитарная личность, воспитание, меритократия, маргинализация

**Введение.** Для современного российского общества в силу разных причин (новые геополитические вызовы; решение задач национальной безопасности; усиливающиеся противоречия между глобальными и национальными элитными группами, внутриэлитные и межэлитные конфликты; конфликт олигархических и меритократических ценностей; вопросы готовности элит к диалогу с другими акторами и др.) актуальна проблемная область, касающаяся темы рекрутирования, селекции и воспитания элиты, ответственной перед своим народом, обладающей высокими профессиональными качествами, способной создавать ценностные ориентиры культуры социума и модернизировать страну на основе национальных интересов и приоритета духовно-нравственной парадигмы как специфической черты российской ментальности (П. Л. Карабущенко, В. И. Пантин, Я. А. Пляйс, А. В. Рогова, А. М. Старостин, В. Г. Федотова и др.). [8; 10–14; 16–18].

Поскольку в основе формирования каждой элиты лежит конкретный принцип профессионализма, определяющийся её культурно-психологическим развитием, интеллектуальным и инновационным творческим потенциалом, постольку можно утверждать, что элиту создаёт и «делает» образование, а меритократические критерии оценки качества элиты – элитности (интеллектуально-нравственные качества личности; её духовное превосходство) выявляются и определяются элитопедагогикой и элитологией образования.

**Методология и методы исследования.** В современной методологии науки признаётся системно-плюралистическая природа методологического знания (В. С. Степин, В. С. Швырев, С. А. Лебедев и др.), основаниями которой являются: конструктивизм, контекстуальность (зависимость от различных контекстов), культурологичность (обусловленность существующим типом культу-

ры), коммуникативность, метафоричность и условность научного познания, консенсуально-научный (конвенциональный) характер научных истин, плюрализм научного знания, критериев его истинности и методов исследования (С. А. Лебедев).

Данные характеристики присущи также и историко-педагогическому познанию. Историки педагогики сходятся во мнении, что прогресс историко-педагогического знания невозможен без развития междисциплинарного, комплексного подхода и диалогического синтеза различных направлений современного социогуманитарного знания на основах принципов полипарадигмальности и методологического плюрализма. Исходя из идеи междисциплинарности, характеризующейся не только сочетанием различных дисциплин, между которыми предполагается наличие определённых связей, но и интеграцией на уровне конструирования междисциплинарных объектов (О. М. Шутова), обратимся к анализу общественно-политической и философской мысли представителей отечественного либерального элитаризма в осмыслении революционных событий 1905–1907 гг. в контексте элитологии как комплексной научной дисциплины и элитопедагогики, что и является целью статьи.

Для достижения цели использованы теоретические методы исследования:

– хронологически-проблемный (Т. С. Просветова), позволяющий проводить историко-педагогическое исследование по периодам, а внутри периодов – по проблемам;

– метод понимания – герменевтический анализ первоисточника, дающий возможность его интерпретационного анализа, оценивания интересующего нас феномена элиты и формирования новых смыслов исторических текстов путём толкования и их перевода на язык содержательного знания современной элитологии и элитопедагогики;

– метод ретроспективной экстраполяции, обладающий функцией оптимизации процесса познания, опирающийся в гуманитарных науках на содержательно-ценностные, интуитивно-психологические, а в целом социокультурные по природе компоненты познавательной деятельности (Л. А. Микешина), предполагающий реконструкцию прошлого на основе знаний о современном состоянии объектов и сравнительный анализ прошлого и настоящего с выводами, ко-

торые можно использовать при характеристике будущего (М. А. Колесников).

В основе элитологии лежит идея философского осмысления проблемы неоднородности и структурированности бытия. Показывая сложность данной проблемы и невозможность её однозначного решения, российские элитологи (Г. К. Ашин, П. Л. Карабущенко, Е. Ю. Ольховская, Р. Г. Резаков и др.) подчёркивают, что наиболее позитивные возможности содержит обращение к идеям антропологической философии и элитологического персонализма. Данный подход основывается на традициях, ставящих в центр проблемы элитообразования идею разности пределов самосовершенствования личности с «элитарным» и «массовым» видами сознания, восхождения личности с элитарным сознанием до уровня «духовного аристократизма» (Н. А. Бердяев). Философская антропология, рассматривая вопрос сущности человека, доказывает, что мера человеческого существования характеризуется уровнем возрастания его личного достоинства, способностями выходить за пределы своего бытия; направленностью на духовное самосовершенствование личности, поэтому одной из ведущих задач философской антропологии элитологи называют выявление условий выхода человека за пределы «всеобщего» и поднятия до уровня «единичного» (С. Кьеркегор) – персональной представленности в культуре.

На основании сходных принципов выстраиваются и идеи персонализма. Н. А. Бердяев утверждал, что важнейшая характеристика человека – его стремление к высшему идеалу (богоподобию), черты которого можно приобрести только в процессе творчества. В понимании отечественных философов-гуманистов, элита – это не группа лиц, претендующих на первенство в социальном соревновании, а люди, способные к творческим актам, развивающие культуру, пропагандирующие высшие ценности. В связи с этим персонализм в педагогике понимался как выявление основ образования и воспитания из высокоспособного человека (одарённого) самовозрастающей личности (элитарной личности). Применение идей элитологического подхода к анализу целей, закономерностей, принципов, содержания и технологий данного процесса способствовало оформлению элитопедагогики как нового научного направления изучения педагоги-

ческой действительности в начале XXI в. и элитарного образования (В. Н. Иванов, М. А. Мазалова, Е. Ю. Ольховская, А. Н. Самарин, Г. Т. Шпарева и др.).

Принимая точку зрения Е. Ю. Ольховской относительно содержательной и семантической трактовки понятий «элитарное образование» и «элитопедагогика», под элитарным образованием мы понимаем институт подготовки элиты, ориентированный на процессы воспитания элитарного сознания личности, развития одарённости, профессионализма высшего уровня, ярко выраженной персонализации (имеющей общественный, продлённый и бессрочный характер) в культуре человека с высокопрофилирующими способностями в системах среднего, вузовского и послевузовского образования. Элитопедагогика трактуется как педагогическая система обучения и воспитания высокоспособных (одарённых) субъектов, в которой осуществляется элитизация – процесс перехода человека в образовательном пространстве из обычной индивидуальности в одарённую, а затем элитарную личность, обладающую элитарным сознанием (предполагает разведение с понятием «обычная индивидуальность», т. е. массовой личности с массовым сознанием [16]), отличающуюся характеристиками высокого развития мотивации, творчества, интеллектуальных и духовных способностей, высокой ответственностью за результаты собственной деятельности [11].

Обозначенные положения являются теоретическими основаниями современной элитологии и элитопедагогике, однако «собрание» данных идей имеет длительную историю. Особенно ярко полемика относительно качества элитных групп звучит в транзитные периоды истории. Они обнажают и выявляют глубинные процессы, недостаточно эксплицируемые в стабильные эпохи.

**Результаты исследования и их об- суждение.** В исследовании Е. Ю. Ольховской показано, что только к концу XIX – началу XX в. в России начал развиваться многоаспектный подход к рассмотрению проблемы условий формирования элиты и её роли в развитии общества (до этого периода признание за родовой знатью высших стратификационных позиций являлось характерной особенностью генезиса отечественного менталитета). Как и в западной социологии,

в отечественной науке наиболее ярко проявили себя три течения: социально-классовое (А. А. Богданов, В. И. Ленин, В. М. Шулятников и др.), стратификационное (П. А. Сорокин, К. М. Тахтараев, В. М. Хвостов и др.) и либерально-религиозное (Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, В. С. Соловьев др.) [11].

Давая оценку данным направлениям, Е. Ю. Ольховская подчёркивает, что если идеи социально-классового течения были взяты на вооружение конфликтологическим подходом, а распределительно-стратификационного – структурно-функциональным, то идеи либерально-религиозного течения предвосхитили концепции меритократического управления обществом. Набирающая силу марксистско-ленинская парадигма сделала в дальнейшем идеологию эгалитаризма центральной идеей построения нового общества, низведя изучение проблемы естественного неравенства до минимально-примитивного уровня. Зарождающееся структурно-функциональное направление пыталось осмыслить данную проблему на основе идей социальной стратификации, выявления групп (классов), играющих в обществе доминирующую роль, и принципа «заслуженного вознаграждения» (Э. Дюркгейм, В. Парето, П. А. Сорокин и др.). Представители либерального направления, в частности, религиозные философы, принимая неравенство как данную богом человеку разноуровневую возможность самосовершенствования личности и её восхождения к Абсолютным ценностям, к числу ведущих качеств элиты (в противовес западным идеалам сверхчеловека Ф. Ницше, утилитаризму Г. Спенсера) относили идеалы становления личности на основе духовных ценностей, её представленности в культуре, легитимизацию сильными натурами ценностей добра, истины, красоты, соборности. При этом представители данного направления, пропагандируя идею содружества «сильных» и «слабых» индивидов, отрицали философию эгалитаризма [Там же].

Наиболее ярко элитологические идеи либерального элитаризма, в том числе идеи, предвосхитившие оформление элитологии и элитопедагогике, проявились в осмыслении революционных событий в России в 1905–1907 гг. Прежде всего, отметим, что данное осмысление осуществлялось во- круг дискурса кризиса «русской интеллигенции» (элиты), под которой понималась рево-

люционно-демократическая интеллигенция, инспирировавшая революцию (представители отечественного либерального элитаризма разграничивали понятия «интеллигенция» и «образованный класс»), её роли и ответственности за произошедшие события, критического анализа материализма, народничества, марксизма в контексте их нравственной порочности (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Ф. А. Степун и др.) и научной несостоятельности (П. И. Новгородцев и др.). Так, авторы знаменитого сборника «Вехи» (1909) (А. С. Изгоев, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, М. О. Гершензон, Б. А. Кистяковский, П. Б. Струве, С. Л. Франк) называли революцию духовным детищем интеллигенции, считая, что, в отличие от творчески развивающего и обогащающего собственную национальную идеологию, генетически связанную с идеалистическими и философско-религиозными течениями русской философской мысли «образованного класса», интеллигенция, исходя из собственных узко утилитарных интересов, трансплантировала модные западноевропейские идеи (материализм, позитивизм, эмпириокритицизм, неокантианство, ницшеанство и т. п.) на российскую почву без их должного критического осмысления [5].

Подвергая обозначенные идеи анализу с позиции элитологического подхода, можно заключить, что критика интеллигенции представителями отечественного либерального элитаризма осуществлялась в контексте феноменов, которые в элитологии получили названия «транзит элит» (П. Л. Карабущенко, Л. Я. Подвойский, Р. Г. Резаков) и «восстание масс» (Х. Ортега-и-Гассет). Кроме этого, необходимо отметить ещё один контекст дискурса критики интеллигенции – политико-экономический – и уточнить, что тип развития общества рассматриваемого периода современными исследователями назван мобилизационным (развитие, ориентированное на достижение чрезвычайных целей с использованием чрезвычайных средств и чрезвычайных организационных форм) (А. Г. Фонотов, Дж. Спиро), отличающимся в революционные периоды истории собственной спецификой, закономерностями и принципами (Б. Н. Миронов, В. В. Седов и др.).

Так, П. Л. Карабущенко, Л. Я. Подвойский, Р. Г. Резаков обращают внимание на тот факт, что в любую переходную эпоху, как

элиты, так и массы, оказавшись в состоянии транзита, меняют свои качественные характеристики, т. е. трансформируются с учётом требований вызовов и реалий новой эпохи. Эта трансформация происходит в условиях институализированной неопределённости, характеризующейся системным расколом и конфликтом элит, борьбой различных идей, теорий, институтов и конкретных личностей, падением качества профессионализма и кризисом селекции элит [8, с. 192–210]. Более того, в периоды смены режимов при неизбежной деградации старой системы ценностей и утверждении новой, а также в комбинации с другими центрами влияния элитные группы могут принимать весьма причудливые конфигурации с сочетанием качеств и характеристик, присущих обеим системам ценностей; авторы указывают, что снижение качества элит приводит к возникновению их гибридов или даже химер [Там же, с. 195]. А. М. Старостин, А. В. Понделков, Л. Г. Швец считают, что в обществе мобилизационного типа преобладают эгалитаристские начала и действует принцип маргинализации в отношении процесса элитогенеза, что мешает формированию полноценных элитных слоёв [14].

Данную ситуацию обобщает Н. А. Бердяев в работе «Философская истина и интеллигентская правда» (1909). Рассуждая об «эпохе кризиса интеллигенции», философ называет русскую интеллигенцию «интеллигентщиной», подчёркивая далёкость её духовного мира от идеалов интеллигенции в широком, общенациональном, общеисторическом смысле, отсутствие интереса к поиску высшей истины, отмечая такие черты, как господство утилитарно-морального критерия, духовная подавленность политическим деспотизмом, инертность мысли, консервативность чувств, пролетаролюбие, поклонение народу, его польза и интересы. Сложившуюся позицию интеллигенции Н. А. Бердяев считает порочной, направленной на разрушение русской государственности на основе веры в благодетельность насильственного преобразования общества, и называет её «ложно направленным человеколюбием», убивающим боголюбие как абсолютную ценность, поскольку «подлинная любовь к людям есть любовь не против истины и Бога, но и в истине, и в Боге» [4].

П. Б. Струве в характерных чертах «отщепенчества» русской интеллигенции,



кроме её противогосударственного характера, отмечает основной порок – безрелигиозность, определяемую им как «форму религиозности без её содержания», подчёркивая антиномию данной конструкции. Вскрывая опасность этого «безрелигиозного радикализма», П. Б. Струве сравнивает его с религиозным радикализмом, апеллирующим к внутренним структурам человека, поскольку «с религиозной точки зрения проблема внешнего устройства жизни есть нечто второстепенное», а потому для любого религиозного радикализма на первое место выходит проблема воспитания человека, а значит, его совершенствование и формирование чувства ответственности. Безрелигиозный же максимализм, отмечая проблему воспитания, а значит, и личной ответственности как управляющего начала личной и общественной жизни, заменяет его внешним устройством жизни.

Таким образом, П. Б. Струве резюмирует, что интеллигентская «доктрина служения народу не предполагала никаких обязанностей у народа и не ставила ему самому никаких воспитательных задач», а просочившись в народные массы, «идея равенства безответственных личностей» вызвала лишь «разнуздание и деморализацию» [5, с. 139–147]. К 1907 г. данные размышления оформляются П. Б. Струве в идею «личной годности», являющуюся прямой противоположностью идее личной безответственности, жидившейся на тезисах личной безответственности и равенства, по мнению автора, потерпевших крушение в результате революционных событий [9; 15]. По мысли учёного, идея «личной годности» явилась специфическим понятием, интегрировавшим социально-экономическое, политическое и культурное содержание прогресса общества; национальным идеалом и миссией национального служения, в результате реализации которой интеллигенция могла содействовать формированию «нового экономического человека» с набором определённых духовных качеств (выдержка, упорство самообладание, добросовестность, расчётливость) и развитию капитализма в России [Там же].

Отстаивание интересов народа либеральный элитаризм оценивал как негативное свойство русской интеллигенции, потакание низменным страстям «заурядности, решившей властвовать» (Х. Ортега-и-Гас-

сет), доказывая тезис о том, что в достижении морально-общественного идеала и всеобщего блага интеллигенция исказила провозглашённую ей же миссию альтруистического служения нуждам народа, признав её «плоской и дешёвой благотворительностью», превратив её в «воинствующее народничество», всецело веря, что борьба, уничтожение врага, насильственное разрушение старых социальных форм обеспечат осуществление общественного идеала (С. Л. Франк «Этика нигилизма») [5, с. 153–185]. При этом Е. Н. Трубецкой подчёркивал, что «не против любви к народу, как утверждает тенденциозная критика, а против народничанья и народничества направлены “Вехи”» [Там же, с. 462].

В нигилизме русской интеллигенции усматривал корень зла С. Л. Франк («Этика нигилизма»). Отрицание абсолютных общеобязательных ценностей, культ материальной выгоды большинства, примат силы над правом, догмат верховенства классово-борьбы, по мнению философа, обусловили их беспринципную мораль и духовное родство «с грабителями, корыстными убийцами, хулиганами и разнузданными любителями полового разврата», санкционируя преступность и хулиганство и позволяя им «рядиться в мантию идейности и прогрессивности» [Там же, с. 180–181].

Веховцы обвиняли интеллигенцию в непризнании самостоятельного значения науки, философии, просвещения, университетов, низком профессионализме, в «неуважении к святыне знания» (Н. А. Бердяев), отсутствии таковых для управления и переустройства России (А. С. Изгоев) [Там же, с. 207], в игнорировании и враждебном отношении к гносеологическим проблемам, творчеству, «высшей жизни духа», поискам абсолютной истины, в отсутствии критического мышления и готовности «принять на веру всякую философию под тем условием, чтобы она санкционировала её социальные идеалы, и без критики отвергнет всякую, самую глубокую и истинную философию, если она будет заподозрена в неблагоприятном или просто критическом отношении к этим традиционным настроениям и идеалам» (Н. А. Бердяев) [Там же, с. 29]. За всем этим учёные видели признаки декаданса элит (умственного, нравственного и общекультурного), ведущего к «разложению общеобязательного универ-

сального сознания, с которым связано достоинство человечества и рост его культуры» [5, с. 32].

С. Л. Франк обращал внимание на то, что распределение благ заботит русскую интеллигенцию гораздо больше, чем производство этих благ, тем более, производство духовное, развитие культуры, науки и искусства, накопление идеальных ценностей и трансляция их в массы [Там же, с. 174]. Подтверждая слова С. Л. Франка, Н. А. Бердяев отмечал доминирование интересов распределения и уравнивания в сознании русской интеллигенции над интересами производства, культурного творчества и созидания богатства (совокупность идеальных ценностей, воплощаемых в исторической жизни, где материальное является лишь символическим показателем духовной производительности и мощи), признавая этот факт «философским заблуждением и моральным грехом», утверждающим материальную и духовную нищету народа, подтачивающим его силы [Там же, с. 25].

**Выводы.** Резюмируя дискурс общественно-политической и философской мысли представителей отечественного либерального элитаризма в осмыслении ими революционных событий 1905–1907 гг. в контексте элитологии и элитопедагогики, можно заключить, что философско-педагогическая мысль отечественного либерального элитаризма целым рядом своих позиций предвосхитила развитие идей элитологии и элитопедагогики:

1. Переходная эпоха (мобилизационный тип развития общества) породила гибридные формы элитных групп («интеллигентщина», «отщепенчество») – квазиэлиту (В. И. Добрынина, Т. Н. Кухтевич), псевдоэлиту, медитократию (О. И. Шкаратан), протозэлитные сообщества (А. М. Старостин) – тех, чьи способности не соответствовали собственным претензиям; данные группы не были готовы к реализации функций элиты: управления, выработки норм и ценностей, определяющих развитие общества, науки и культуры, ответственности за общественное развитие; при всей разнице характеристик лиц, составляющих данную категорию, их объединяло отсутствие стремления к самосовершенствованию и духовной культуре; таким образом, русская интеллигенция явилась нетипичнейшими представителями «массового сознания».

2. Представители отечественного либерального элитаризма актуализировали проблему качества элит. Характеристики элит отражены в понятиях «личной нравственности», «духовного самоотречения», «нравственно-религиозной самопроверки», «личного долга» и его исполнения, «личного самоусовершенствования», «самоконтроля», способности к творчеству (интеллектуальному, культурному, государственному), «выработки личности», «интеллектуального смирения».

Относительно основных параметров современных требований к элитам (способности, жизненный опыт, образование, профессиональные достижения, высокое культурно-психологическое развитие, ценностно-целевые ориентиры деятельности) русская интеллигенция рассматриваемого периода – это медитократия с маргинальными проявлениями (А. М. Старостин, А. В. Понеделков, О. И. Шкаратан), поскольку её отличало:

– извращение идеала личности, основанное на представлениях просветительства о личности как продукте исключительно социальной среды и стихийных сил истории, «зависимости добра и зла в человеке от внешних условий» (П. Б. Струве), а потому борьба за личность сводилась к борьбе за улучшение исключительно только внешней среды, без «заботы о культуре личности» (С. Н. Булгаков);

– «ложность самого идеала для её (личности) развития» – «интеллигентский героизм» (С. Н. Булгаков), выраженный в крайнем самоутверждении личности, её самообожествлении, надменном чувстве спасителя мира; развенчание ложности идей «интеллигентского героизма» С. Н. Булгаков осуществляет в противопоставлении ему христианского подвижничества [5, с. 43–85];

– духовная педократия [Там же, с. 60–62];

– отсутствие абсолютных норм и ценностей, свойственных национальной, в том числе и религиозной культуре («религиозное детство» интеллигенции), неприятие ценностей права, культ материальной пользы большинства, примат силы над правом, догмат верховенства классово-борьбы и классового интереса пролетариата (С. Л. Франк [Там же, с. 156, 180], Б. А. Кистяковский [Там же, с. 135]);

– прагматически-утилитарное понимание культуры (С. Л. Франк);

– «быстростенное увлечение модными европейскими учениями» в противовес национальной традиции (Н. А. Бердяев) [5, с. 40];

– духовная оторванность от народа, отсутствие сознательного национального чувства (С. Н. Булгаков);

– непродуманность национальной идеи, неприятие её религиозно-культурных оснований (С. Н. Булгаков);

– научная незрелость, отсутствие серьёзных знаний и критического мышления, презрительное отношение к науке (С. Н. Булгаков);

– антибуржуазность [Там же, с. 47–49], неспособность адаптироваться к существующему общественному укладу, низкий уровень экономического развития интеллигенции [Там же, с. 150–151], «политическое легкомыслие и неделовитость» [Там же, с. 148]. Н. А. Бердяев подчёркивал, что Россию необходимо обуржуазить, понимая под этим призыв к социальному творчеству, переход к высшим формам хозяйства и отрицание домогательства равенства.

3. Характеристики идеала личности, концепт «личной годности» П. Б. Струве и понимание того, что основу политики должна составлять «идея не внешнего устройства общественной жизни, а внутреннего совершенствования человека» («решительный отказ от утопических идей социального равенства и коллективизма»; роль личности, отмеченной «более высокой степенью годности»), являет собой систему идей элитистской парадигмы о неоднородности и структурированности социального устройства, естественном неравенстве (антропологическом, интеллектуальном и др.) людей, признания ведущей роли высокоспособной личности в социокультурном генезисе общества, имплицитно обосновывающих возможности решения проблемы духовного совершенствования личности с позиций принципов иерархического персонализма и антропологической дифференциации: позитивное дифференцирование элитарного и массового сознания, разные степени их генезиса, иерархическая персонализация элитарной личности как процесс её индивидуального самосовершенствования (духовного, интеллектуального, творческого и т. д.) и генезиса представленности в культуре.

4. В общественно-политической и философской мысли представителей отече-

ственного либерального элитаризма прослеживаются идеи воспитания элиты, ответственной перед народом и сопричастной с окружающим большинством, осознающей высокую духовную ответственность за своё творческое пространство перед народом; в современной элитологии данный тезис обоснован её основоположником Г. К. Ашиным. Более того, веховцы проблематизируют вопросы омассовления элитарной культуры, взаимодействия «элитарной» и «массовой» культуры, элитарного и массового образования, воспитания и просвещения народных масс и задачи легитимизации достижений культуры, науки, искусства, политики в народные массы и готовности к сотрудничеству с ними.

Критикуя понимание задач народного просвещения русской интеллигенцией, которые виделись ей, прежде всего, в развитии ума и обогащении знаниями, веховцы (С. Н. Булгаков, М. О. Гершензон) указывают на несостоятельность такого понимания задач просветительства народа, поскольку предлагаемое знание является знанием отвлечённым, лишённым нравственных элементов; кроме того, подчёркивается несостоятельность самих просветителей, подменяющих задачи образования догматическим изложением разрозненных учений [5, с. 78–79, 98–100].

П. Б. Струве обращал особое внимание на важность воспитания народных масс, в том числе общественно-политического («подчинение политики идее воспитания»), понимая под воспитанием внутреннее совершенствование личности в процессе решения творческих задач [Там же, с. 150]; «...наша радикальная интеллигенция совершенно отрицала воспитание в политике и ставила на его место возбуждение» [Там же, с. 145, 147].

5. На основе обоснования характеристики культуры как феномена, отражающего не только политическую систему общества, но и задающего духовно-нравственную направленность воспитанию человека, аргументации ведущей роли культурных факторов в развитии человека и критики их вытеснения социально-политическими факторами из сферы воспитания и развития личности, доказательства, что воспитание и просвещение должны быть реализованы на основе принципа культуосообразности («упорная работа над культурой»), осу-

ществляется становление культурно-ценностной концепции воспитания в образовании элиты и масс, оформившейся в трудах Х. Ортега-и-Гассета, П. Л. Карабущенко, Е. Ю. Ольховской, А. В. Роговой и других. Идеи первичности духовно-нравственных ценностей национальной и общечеловеческой культуры в образовании сыграли роль опережающего фактора оформления меритократической (власти достойных) традиции управления обществом, нацеливающей процесс воспитания элитарного созна-

ния на духовное самосовершенствование личности.

Обобщая сказанное, отметим, что в современной ситуации обострённого интереса к вопросам элитобразования обращение к истории педагогики в контексте идей элитопедагогики, творческое осмысление потенциала наследия отечественной историко-педагогической традиции должно занять одно из важнейших мест в общетеоретическом и практическом решении проблемы воспитания высшей страты общества.

#### Список литературы

1. Айснер Л. Ю., Наумов О. Д. Антропологическая миссия классического университета: культурно-исторический контекст и современность // Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. Курск: Курск. гос. ун-т, 2019. С. 16–18.
2. Баева Л. В. Ценностная парадигма высокотехнологического общества // Logos et Praxis. 2011. № 7. С. 51–58.
3. Белогузов А. Ю., Ярлова Т. В. Междисциплинарность в стратегии развития университетского образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 5. С. 21–26.
4. Бердяев Н. А. Русская идея. Судьба России. М.: АСТ, 2000. 400 с.
5. Вехи. Интеллигенция в России: сб. ст. 1909–1910 гг. / сост. Н. Казакова. М.: Мол. гвардия, 1991. 464 с.
6. Вербицкий А. А. Контекстное образование в контексте истории педагогической мысли // Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. Курск: Курск. гос. ун-т, 2019. С. 26–30.
7. Голигузов Д. В., Федоров В. Е., Немыкин А. В. Конкурентоспособность российского образования: риски достижения цели Национального проекта «Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары: Средства, 2019. С. 40–51.
8. Карабущенко П. Л., Подвойский Л. Я., Резаков Р. Г. Элитология образования: элита и университет: монография. М.: Экон-Информ, 2019. 274 с.
9. Кара-Мурза А. А. «Концепция личной годности» П. Б. Струве: этапы развития // Политическая концептология. 2014. № 2. С. 157–181.
10. Клименко Т. К., Левданская Ю. Ю. Воспитание культурной элиты: ценностная парадигма // Человек и его ценности в современном мире: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2019. С. 56–64.
11. Ольховская Е. Ю. Развитие элитарного образования в России (конец XIX–XX вв.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2007. 545 с.
12. Ореховская Н. А. Эгалитарность или элитарность университетского образования: каков тренд эпохи глобализации? // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 200–204.
13. Рогова А. В. Проблема воспитания в контексте государственной культурной политики России // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия «Педагогические и психологические науки». 2014. № 18. С. 33–39.
14. Старостин А. М., Понеделков А. В., Швец Л. Г. Феномен маргинализации в современном российском элитогенезе // Власть. 2016. № 1. С. 23–29.
15. Струве П. Б. Из размышлений о русской революции // Русская мысль. М., 1907. С. 127–134.
16. Сысоева Ю. Ю. Особенности имиджологического подхода к воспитанию культурной элиты // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2014. № 3. С. 65–70.
17. Эрдынеева К. Г., Клименко Т. К., Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Левданская Ю. Ю. Университет как субъект региона в развитии: методологические подходы, принципы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. № 1. С. 6–16.
18. Эрдынеева К. Г. Аксиологическая направленность политической ментальности студенческой молодёжи // Человек и его ценности в современном мире: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. К. Г. Эрдынеевой. Чита: ЗабГУ, 2015. С. 198–213.

**Статья поступила в редакцию 16.08.2020; принята к публикации 20.09.2020**



**Библиографическое описание статьи**

Левданская Ю. Ю. Элитопедагогические идеи представителей отечественного либерального элитаризма в осмыслении революционных событий в России 1905–1907 гг. // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 110–119. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-110-119.

**Yuliya Yu. Levdanskaya,**

*Candidate of Pedagogy,*

*Transbaikalian State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),*

*e-mail: art-koltsova@yandex.ru*

*https://orcid.org/0000-0002-6767-1277*

**Elite-pedagogical Ideas of the Russian Liberal Elitism Representatives  
in Understanding Revolutionary Events in Russia 1905–1907 years**

The article analyzes the socio-political and philosophical thought of the domestic liberal elitism representatives in understanding the revolutionary events of 1905–1907 in the scope of elitology and elite-pedagogy. The comprehension of elite-pedagogical ideas is carried out around the discourse of the “Russian intellectuals” crisis, its role and responsibility for the events occurred through the prism of the phenomena of “elite transit” and “mass revolt”. It has been shown that the philosophical and pedagogical thought of Russian liberal elitism anticipated the culturological approach development and the meritocratic tradition of modern elitology and elite-pedagogy: formulation of the elite educating problem, which is responsible to the people and is involved in the surrounding majority, aware of the high spiritual responsibility for their creative space to the people; consideration of questions of the elite culture and education popularization, interaction of “elitist” and “mass” culture, education of the masses and the task of legitimizing the achievements of culture, science, art, politics in the masses. The knowledge of pedagogical phenomena in the context of elitology and elite-pedagogy, as well as the reflection of the history of pedagogy in line with the studied issues, will allow the author to identify negative trends in modern education that reduce its possibilities regarding the upbringing and education of the higher stratum of society.

**Keywords:** elite, elitology, elite-pedagogy, elitist personality, upbringing, mediocracy, marginalization

**References**

1. Aisner, L. Yu., Naumov, O. D. Anthropological mission of the classical University: cultural and historical context and modernity. Materials of international scientific-practical conference «Anthropological knowledge as a system-forming factor of professional pedagogical education», 2019. Kursk: Kursk state University: 16–18. (In Rus.)
2. L. V. Baeva High-tech society value paradigm. Logos et Praxis, no. 7–13, pp. 51–58, 2011. (In Rus.)
3. Belogurov, A. Yu., Yarovova, T. V. Interdisciplinary approach in the strategy of university education development. News of the Southern Federal University. Pedagogical sciences, no. 5, pp. 21–26, 2017. (In Rus.)
4. Berdyaev, N. A. Russian idea. Fate of Russia. M: AST LLC, 2000. (In Rus.)
5. Milestones. The intellectuals in Russia: Collected articles. 1909–1910 / Compilation and comments by N. Kazakova; foreword V. Shelokhaev. M: Molodayagvardiya, 1991. (In Rus.)
6. Verbitsky, A. A. Context education in the context of the history of pedagogical thought. Materials of international scientific-practical conference «Anthropological knowledge as a system-forming factor of professional pedagogical education», 2019. Kursk: Kursk State University: 26–30. (In Rus.)
7. Goliguzov, D. V., Fedorov, V. E., Nemykin, A. V. Competitiveness of Russian education: risks of achieving the goal of the National Education Project. Materials of the All-Russian scientific-practical conference «Education, innovation, research as a resource for community development». Cheboksary: publishing house «Environment», 2019: 40–51. (In Rus.)
8. Karabushenko, P. L., Podvoisky, L. Yu., Rezakov, R. G. Elitology education: elite and university: monograph. M: «Eco-Inform», 2019. (In Rus.)
9. Kara-Murza, A. A. The concept of personal suitability by P. B. Struve: stages of development. The political conceptology, no. 2, pp. 157–181, 2014. (In Rus.)



10. Klimenko, T. K., Levdanskaya, Yu.Yu. Upbringing of the Cultural Elite: Value Paradigm. Materials XI of international. scientific-practical conference «Man and his values in the modern world». 2019: 56–64. (In Rus.)
11. Olkhovskaya, E.Yu. Development of Elite Education in Russia (the end of the XIX–XX-th cent.). Dr. sci. diss. M., 2007. (In Rus.)
12. Orekhovskaya, N. A. Egalitarianism or elitism of university education: what is the trend of globalization era? Kazan Pedagogical Journal, no. 1, pp. 200–204, 2019. (In Rus.)
13. Rogova, A. V. The problem of upbringing in the context of state cultural policy of Russia. Bulletin of the Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov, no. 18, pp. 33–39, 2014. (In Rus.)
14. Starostin, A. M., Ponedelkov, A. V., Shvets, L. G. The phenomenon of marginalization in modern Russian elitogenesis. Vlast, no. 1, pp. 23–29, 2016. (In Rus.)
15. Struve, P. B. From reflections on the Russian revolution. Russian thought. M., 1907:127–134. (In Rus.)
16. Sysoeva, Yu.Yu. Peculiarities of image logical approach to upbringing of the cultural elite. Scientific Review, no. 3, pp. 65–70, 2014. (In Rus.)
17. Erdineyeva, K. G., Klimenko, T. K., Bordonskaya, L. A., Igumnova, E. A., Levdanskaya, Yu.Yu. University as a subject of the developing region: methodological approaches, principles. Scientific notes of the Transbaikal State University, no. 1, pp. 6–16, 2019. (In Rus.)
18. Erdyneeva, K. G. The axiological orientation of the students' political mentality. Materials XI of international. scientific-practical conference «Man and his values in the modern world». 2015: 198–213. (In Rus.)

**Received: August 16, 2020; accepted for publication September 20, 2020**

**Reference to the article**

*Levdanskaya Yu. Yu. Elite-pedagogical Ideas of the Russian Liberal Elitism Representatives in Understanding Revolutionary Events in Russia 1905–1907 Years // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 110–119. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-110-119.*

УДК 37.012.2

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-120-128

**Константин Юрьевич Милованов,**  
кандидат исторических наук,  
Институт стратегии развития образования РАО  
(105062, Россия, г. Москва, ул. Жуковского, 16),  
e-mail: [milkonst82@mail.ru](mailto:milkonst82@mail.ru)  
<https://orcid.org/0000-0002-6242-2378>

### Теория и практика политизации школьного воспитания в советской педагогической мысли довоенного периода<sup>1</sup>

В статье рассматриваются вопросы политизации школы в отечественной педагогической мысли довоенного времени. Теоретико-методологическая актуальность исследования заключается в необходимости изучения теории и практики школьного воспитания, модернизационных моделей и образовательных стратегий советского периода. Не менее важной является актуальность исторического измерения проблемы развития школьного воспитания в СССР в контексте научной реконструкции основных этапов его эволюции. В работе использовались историко-структурный, историко-типологический, историографический и источниковедческий методы. Цель и практическая значимость научной работы связана с задачами интерпретации и ревизии деятельности исторически сложившихся образовательных систем, с возможностью их ретроспективного использования для экспертизы состояния современной российской школы и построения инновационных концепций, генерирующих новое педагогическое знание. В исследовании постулируется утверждение о том, что система воспитания в советский период была частью идеологической работы правящей партии, оказывающей на общество значительное влияние. Охарактеризованы взгляды видных деятелей педагогической науки и системы образования на проблему воспитания подрастающего поколения. Выявлены ведущие тенденции этатизации и политизации школьной воспитательной практики в рассматриваемый исторический период. Определены основные параметры модернизации системы культурно-воспитательной и просветительской деятельности единой трудовой социалистической школы. Установлено, что в советский период появилась признанная во всём мире система общего образования. Вместе с тем данная эпоха была отмечена политизацией воспитания, формированием и последующим развитием государственно-партийного управления системой народного просвещения.

**Ключевые слова:** теория воспитания, история педагогики, история образования, политизация школы, отечественная педагогическая мысль

**Введение.** Когда историки педагогики и образования обращаются к вопросам изучения генезиса государственной образовательной политики первых двадцати лет советской власти, то сталкиваются с проблемой двойственности первоначальной педагогической идеологии данного периода. С одной стороны, это было время сформированного разрушения прежде существовавшей дореволюционной системы народного просвещения, системы естественно не идеальной, но в целом эффективной и признававшейся во всём цивилизованном мире. С другой стороны, советский этап развития

отечественной педагогики и школы имеет и большие достижения: ликвидирована неграмотность, совершён переход к бессловной школе, также советская школа обеспечивала достаточно сильную естественно-научную подготовку. В то же время это был период политизации и идеологизации школы, формирования государственно-партийного управления системой народного образования. В связи с этим данную стадию развития отечественной школы и педагогической мысли следует рассматривать диалектично. Хотя ранний советский период и был закономерной исторической вехой в деле лик-

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2020 год и на плановый период 2021 и 2022 годов. Проект «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании» (№ 27.8089.2017/БЧ).

видации традиционного школьного уклада, однако новое и передовое педагогическое знание поддерживалось и пропагандировалось лишь в той мере, в какой это способствовало разрушению «старого мира». Так, по мнению М. В. Богуславского, модернизация образования в 1917–1930 гг. «осуществлялась в русле жесткого классового и партийного подходов, что обусловило чрезмерную заидеологизированность и заполитизированность учебных программ, особенно по гуманитарному циклу» [2, с. 41].

Советское общество в период своего становления стало руководствоваться новой идеологией – марксистской концепцией построения социализма. Центральной педагогической идеей данной преобразовательной программы была подготовка всесторонне развитой личности, человека-творца, строящего социалистическое общество, свободное от эксплуатации человека человеком, основывающееся на фундаментальных принципах свободы, равенства и братства. Однако сначала необходимо было принять меры по ликвидации неграмотности. Таким образом, был сформирован единый «культурный фронт, на котором первоочередной задачей встала борьба за грамотность»<sup>1</sup>.

**Методология и методы исследования.** Методология исследования включает в себя: историческую реконструкцию теоретических концепций, моделей, стратегий и методологических принципов в педагогической ретроспективе; научные подходы и технологии историко-педагогического анализа, адаптированные применительно к изучению идеологии и практики политизации школьного воспитания в советской педагогической мысли довоенного периода. В работе использовались следующие методы историко-педагогического исследования: историко-структурный, историко-типологический, историографический, источниковедческий.

**Результаты исследования.** После революции 1917 г. явственно проявилось замедление темпа традиционного линейного развития отечественной истории. Наступила фаза переходного периода, время перемен, характеризующееся радикальной поляризацией политического и социокультурного спектра. По сути, произошёл необычайной силы и масштаба «разрыв связи

времен в реальной действительности» [11, с. 109]. Совершая первую в мире социалистическую революцию, поколение большевиков дореволюционного призыва искренне верило в то, что ему удастся сформировать новый тип личности – человека, являющегося воплощением социалистического идеала, подлинно нравственного, свободного от всех пороков буржуазного общества, активного коллективиста, смелого, творчески мыслящего, обладающего широким кругозором и коммунистическим мировоззрением. Таким образом, постулаты отечественного и международного революционно-освободительного движения: «идеи социального равенства и справедливости, коллективного производства и примата общественной собственности, сформулированные еще французскими философами-утопистами в конце XVIII века, оказались востребованными для решения задач индустриального этапа технологического развития, к которому перешел весь западный мир в конце XIX и первой половине XX века» [13, с. 40].

Считая марксизм единственно правильной и универсальной социально-философской доктриной, включающей в себя общечеловеческие идеалы и ценности, они отказывались от многообразия иных теоретических подходов при построении нового общества. Узкоклассовым интересам оказались подчинены не только социальная жизнь и основы бытия индивида, но и нравственность как главная этическая категория. Таким образом, нравственность перестала быть мерилем стабильности и динамичности в развитии социума, а также играть роль ведущего индикатора и общепринятого эталона личностного поведения и общественного существования.

Основанием новой социалистической системы образования стала «модель единой трудовой школы, главными принципами которой являлись принцип политехнизма и идеологическая направленность воспитания подрастающего поколения страны» [4, с. 188]. Воспитание полностью оказалось подчинённым интересам классового противостояния. Система воспитания стала рассматриваться как часть идеологической работы главенствующей политической партии, оказывающая на общество огромное влияние, а внутри неё важнейшую роль стал играть метод перевоспитания. Считалось, что только с помощью перевоспитания («пе-

<sup>1</sup> Ликвидация неграмотности. Указатель постановлений партии и правительства (1919–1939 гг.) / отв. ред. А. Язев. – Л.: Лениздат, 1940. – 93 с.

рековки») можно преодолеть отчуждение личности от идеологии строительства нового общества. Таким образом, революционная социально-воспитательная доктрина «стала на десятилетия существования советской системы образования доминирующей» [1, с. 11].

С начала 20-х гг. программно-методические документы Научно-педагогической секции Государственного учёного совета стали первыми школьными программами, трактовавшими «учебный процесс не только как процесс традиционного усвоения науки, но и активного использования ее потенциала для общественно полезной деятельности в окружающей школу социальной среде» [8, с. 139]. Доминантной становилась амбициозная задача по формированию лучшей общеобразовательной школы в мире, основанной на принципах социальной справедливости, коллективизма, демократического управления, открытости и доступности. На практике это было отражено в создании системы «обязательного общего и политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет»<sup>1</sup>.

Социально-педагогическое направление в послеоктябрьский период занимает доминантное положение по отношению к другим оставшимся на автохтонной территории направлениям педагогической мысли. Происходит жёсткая идеологизация самого социально-педагогического направления, его «большевизация», формирование ортодоксального марксистского понимания развития педагогической мысли, отечественной школы и педагогики как науки. Установка на унификацию социально-педагогического направления не избавила его от многочисленных идеологических колебаний, связанных с изменениями партийного курса, выстраиванием официальной «генеральной линии», внутренними «чистками», борьбой внутри государственно-партийной элиты. Относительная идеологическая «стабильность» наступила лишь к середине 30-х гг. Научно-педагогическое направление в этот период занимает вынужденно подчинённое положение по отношению к социально-педагогическому, претендующему на домини-

рование и исключительно особый идеологический статус. Поставленные перед необходимостью приспособливаться к задачам государственно-партийного строительства, представители научно-педагогического направления осуществляют научно-теоретическое, методическое и практико-внедренческое сопровождение идеологических проектов в области образования и педагогики.

Борьба с пережитками прошлого, религиозными обрядами, «старорежимными» традициями и замена их новыми, рождёнными в суровых условиях Гражданской войны (1917–1922) и периода военного коммунизма (1918–1921), привели к трансформации традиционных нравственных устоев – народных обычаев, традиций, правил поведения и отношений со старшими, сверстниками, искажению нравственных качеств, пренебрежению индивидуальными особенностями развития личности. Яркая фразеология Гражданской войны фигурирует в педагогических произведениях, официальных речах и научно-методических работах Н. К. Крупской (1869–1939), П. Н. Лепешинского (1868–1944), А. В. Луначарского (1875–1933), М. Н. Покровского (1868–1932) – видных советских педагогов, учёных и организаторов народного образования. С одной стороны, новая педагогическая теория, разработанная ими, была пронизана идеей социалистического гуманизма, верой в человека, в широкие возможности развития его индивидуальных способностей. Но с другой, как убеждённые коммунисты, проводящие в жизнь политику партии, они вели жёсткую борьбу против безыдейности, апатичности, гипертрофировали классовый подход, противопоставляли его воспитанию в духе традиционных дореволюционных ценностей, что негативно сказывалось на теории и практике школьного образования.

На высшем государственно-партийном уровне утверждалось, что стержневой основой единой трудовой социалистической школы являлась «отнюдь не дрессировка для того или иного ремесла, а политехническое образование»<sup>2</sup>. Воспитание молодого человека, на формирование внутреннего мира которого была направлена новая социальная идеология в духе ненависти

<sup>1</sup> Заветы Ленина в области народного просвещения / сост. Н. К. Крупская. – Изд. 6-е. – М.: Работник просвещения, 1925. – 31 с.

<sup>2</sup> Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 137–145.

к классовым врагам, подкреплялось насаждением жертвенности ради достижения светлого будущего, для которого, если необходимо, не задумываясь, следовало отдать собственную жизнь. Обстановка нестабильности, жёсткого классового противостояния, борьба идеологий, реалии хозяйственно-экономической и инфраструктурной разрухи после окончания Гражданской войны усиливали и зачастую обостряли эти негативные тенденции. Образ «нового человека», представление о котором нашло отражение в советской художественной литературе, педагогической публицистике и материалах обследований, проводимых педагогами и психологами в 20-е гг. XX в., характеризовался следующими чертами: целеустремлённость, одержимость мировой коммунистической идеей, коллективизм, последовательное отстаивание классового подхода, трудовой энтузиазм, ненависть к рудиментам буржуазной морали, пролетарский интернационализм.

Изначально социалистическая школа задумывалась архитекторами пролетарского государства как «школа с оптимистической установкой, с радостной жизненной перспективой» [10, с. 15]. Исходя из этого, уже в первых документах советской власти о школе процесс социалистического воспитания рассматривается с точки зрения диалектически связанных между собою двух его компонентов: с одной стороны, коллектив, его воспитательные возможности как единого целого и ведущего инструментария формирования личности, а с другой – сама личность развивается как органическая часть коллектива, неразрывно связанная с ним и функционирующая в его рамках. В 20-е гг. шли почти «непрерывные хаотичные поиски новой “трудовой” школы, муссировалась идея отмирания школы (“школа – цех завода”), непрерывно менялись программы-“комплексы” и методы обучения (бригадный, метод проектов и пр.), отрицающие законы педагогики» [7, с. 61].

Значительный вклад в теорию развития коллектива и личности внесли А. В. Луначарский и Н. К. Крупская. Они подчёркивали, что советские методы воспитания в корне отличаются как от технологий воспитания в европейской народной школе, так и от методов воспитания детей буржуазии. Педагоги-марксисты, не умаляя значение личностно ориентированного воспитания, отмечали

необходимость его коррекции и полноценного развития индивидуальности каждого ученика, но уже в условиях коллектива. Однако, последовательно делая акцент на противопоставлении коммунистического воспитания буржуазному, они отрицали тем самым наличие единых для двух педагогических укладов общечеловеческих ценностей и любых точек соприкосновения.

Заметный вклад в развитие теории коллектива и личности внесли П. П. Блонский (1884–1941), А. П. Пинкевич (1884–1937), М. М. Пистрак (1888–1937), С. Т. Шацкий (1878–1934). Они углубили понимание сущности категории социалистического воспитания за счёт использования антропологического и психологического подходов, более чёткого разграничения понятий «индивидуализация» и «индивидуализм», раскрытия роли труда, общественно полезной деятельности детей, окружающей социальной среды, коллектива и каждой отдельной личности. Базой для апробации научно-педагогических изысканий стали опытно-показательные учреждения Наркомпроса РСФСР и иных государственных ведомств. Наиболее известные среди них: Первая опытная станция под руководством С. Т. Шацкого, Третья Гагинская опытная станция, школа-коммуна им. П. Н. Лепешинского, колония им. М. Горького под руководством А. С. Макаренко, Болшевская, Николо-Угрешская (Люберецкая, Дзержинская) и Харьковская трудовые коммуны системы ОГПУ-НКВД. В их опыте более гармонично и эффективно, чем в массовой школьной практике, сочетались коллективное и индивидуальное начала, общественное и личное, учитывались психолого-возрастные и личностные особенности воспитанников, создавались оптимальные условия для реализации их способностей, устремлений и перспективных профессиональных интересов.

В отечественной историко-педагогической традиции А. С. Макаренко (1888–1939) является одним из трёх официально признанных гениев педагогики наряду с Я. А. Коменским (1592–1670) и К. Д. Ушинским (1824–1870). Несмотря на обилие научно-теоретических и прикладных исследований, посвящённых жизни, деятельности, педагогической системе и посмертной судьбе великого педагога и мыслителя, остаётся ряд проблем, требующих дальнейшего тщательного изучения.



Одним из основных принципов формирования молодёжи в пролетарском государстве А. С. Макаренко считал воспитание внутри коллектива и через коллектив. Педагог-реформатор исходил в своей практической деятельности из положения о том, что осуществление этого принципа способствует формированию коллективистского мировоззрения и стимулирует важнейшие жизненные ценности нового социума – солидарность, долг, ответственность, товарищество, готовность и способность ставить коллективные интересы выше личных. Руководствуясь концептуальной идеей о том, что коллективизм – это ведущая основа жизни народа в социалистическом обществе, А. С. Макаренко доказывал всей своей деятельностью, что настоящая педагогика лишь та, которая является педагогикой всего общества. Наряду с характерными для тех лет утверждениями, отражавшими господствующую в обществе идеологию, в коллективистской концепции А. С. Макаренко было заключено немало идей, принципов и методических приёмов, которые были порождены глубоким пониманием детской и юношеской психологии. Мыслитель был блестящим знатоком внутренних механизмов формирования личности, обладал умением видеть не только сегодняшний, но и завтрашний день каждого воспитанника. А. С. Макаренко отличался своеобразным авансированием личности, умением подходить к ней с перспективной социально-оптимистической гипотезой, осознанным доверием к силам и возможностям воспитанников.

В работах Н. К. Крупской содержалось немало ценных идей о формировании моральных качеств личности, послуживших одним из источников создания советской теории воспитания. Так, тезис Н. К. Крупской о том, что общественное воспитание является, прежде всего, стимулированием общественных инстинктов, сознания и навыков, положен в основу социалистического воспитания. Данное положение характерно как для социально-реформаторского направления классической отечественной педагогики, так и для получившей распространение концепции социально-трудового воспитания в первые послереволюционные годы. В ней утверждался примат общественного над личностным, коллективного над индивидуальным, сознания и воли над эмоционально-чувственной сферой. Само понятие

«общественное воспитание» поглощало в себе все другие компоненты воспитательного процесса – нравственную, эстетическую, этическую и физическую. По утверждению Н. К. Крупской, воспитание в политехнической школе способствовало стимулированию умений: «наблюдать, углублять и проверять свои наблюдения путем опытов, путем практики, в частности трудовой практики»<sup>1</sup>.

В первые послереволюционные годы настороженное отношение к самому термину «нравственное воспитание» долго сохранялось у педагогов и психологов, отождествлявших его с духовным и религиозно-конфессиональным воспитанием. Так, в курсе педагогики 1918 г., созданном М. И. Демковым (1859–1939), нравственному воспитанию посвящались три главы: воспитание воли, воспитание характера, воспитание чувств. При этом воспитание чувств интерпретировалось исключительно в религиозном ключе. В авторском курсе педагогики (1918) П. П. Блонского также был раздел о духовно-нравственном воспитании, подразумевавшем религиозное воспитание. Его целью учёный считал добродетель, а высшей стадией добродетели – долг. Характерно, что уже в новом учебнике по педагогике (1922) нет упоминания о религиозном воспитании, но в главе о воспитании инстинктов и эмоций имеются параграфы о воспитании таких нравственных качеств личности, как правдивость, мужество и альтруизм. В учебных и научных работах видного педагога и психолога пропагандировалась «центральная для Блонского идея: задача народной школы – просвещение народа и воспитание в нем активности и самостоятельности» [3, с. 72].

Труды П. П. Блонского фактически были определённой альтернативой доминирующей марксистской концепции нравственного воспитания. В них сохранялась сложившаяся ещё до октября 1917 г. отечественная традиция пиетета к этическим категориям, относящимся к общечеловеческим ценностям (добродетель, долг, альтруизм), а также подчёркивалось большое значение эмоциональной сферы в деле нравственного воспитания. Однако в дальнейшем П. П. Блонский приходит к выводу, что в трудовой школе нет необходимости заниматься нравственным воспитанием, так как трудовой характер совет-

<sup>1</sup> Крупская Н. К. О политехнизме // Избранные произведения / Н. К. Крупская. – М.: Политиздат, 1988. – С. 196–198.

ской школы уже сам по себе, автоматически обеспечивает решение задач нравственного воспитания.

Аналогичной точки зрения придерживался и А. П. Пинкевич. Роль выдающегося представителя научно-педагогического направления, организатора советской науки и высшей школы, доктора педагогических наук, профессора А. П. Пинкевича трудно переоценить (создатель и первый ректор нескольких высших учебных заведений, организатор профильных педагогических НИИ и кафедр педагогики, правительственный эксперт в области наук об образовании). Миссия А. П. Пинкевича в деле развития отечественной педагогики и системы образования в 20–30-е гг. XX в. представляется нам двойственной. С одной стороны – генетически он являлся носителем классической научно-педагогической традиции, педагогом социал-демократических меньшевистских взглядов дореволюционного периода, а с другой – был «полпредом» марксистской науки в педагогике, таким же, какими были А. М. Деборин, П. М. Керженцев, Н. Я. Марр, М. Н. Покровский, Д. Б. Рязанов в иных отраслях и научных дисциплинах гуманитарного и общественно-политического цикла. отождествляя нравственное воспитание с формированием мировоззрения, в своих работах по марксистской педагогике (1925–1930) А. П. Пинкевич не уделяет специального внимания вопросам воспитания нравственности. Стратегическая задача, стоящая перед А. П. Пинкевичем, заключалась как в «большевизации» традиционной педагогической науки, так и в придании научных форм самой «марксистской педагогике», что собственно он и пытался делать в те годы с той или иной степенью успеха. Концентрированное выражение данной деятельности стало основой его фундаментальной работы «Педагогика: опыт марксистской педагогики» (1930).

**Обсуждение результатов исследования.** Итак, фактически до конца 20-х гг. в официальной педагогике игнорировались такие понятия, как «нравственность», «нравственное воспитание», «воспитание морали», которые вытеснялись характерными идеократически и концептуально ангажированными терминами – «общественное воспитание», «общественно-политическое воспитание», «воспитательные задачи трудовой школы». Если в учебниках педагогики

первой половины 30-х гг. проблемы воспитания излагались в основном в назывной форме, то в учебной литературе, изданной в последующие годы, более конкретно освещались формы и методы воспитания советского патриотизма. Пропагандировались такие качества личности, как готовность к защите социалистической Родины, мужество, отвага, революционная бдительность, ненависть к классовому врагу, интернационализм, коммунистическое отношение к труду и общественной собственности, сознательная дисциплина.

В учебной литературе отражалось реальное состояние воспитательного официоза данного исторического периода: характерное преобладание пропагандистского подхода к освещению соответствующей проблематики, её доминирование при рассмотрении категории должностования, при этом много внимания уделялось пересказу партийных документов и директив по вопросам коммунистического воспитания молодёжи. Сухость и догматический дидактизм при изложении значительно затрудняли восприятие читателем актуального для того времени материала. Однако педагоги и психологи пытались найти и раскрыть средства, формы, принципы и методы общего и социализирующего воспитания. Шёл процесс разработки «принципа идейного единства и контроля как способа, помогающего единообразно воспитать и социализировать массы» [5, с. 62].

К концу 20-х – началу 30-х гг. демократические процессы в обществе стали заметно тормозиться, что отразилось и на теории и практике коммунистического воспитания молодёжи. По стране прокатился призыв поднять уровень идеологической бдительности, направленной против классовых врагов: гражданских и военных специалистов с дореволюционным образованием, «куркулей» и «мироедов» и их пособников-подкулачников, «нэпманов-кровососов», и одновременно ударными темпами готовить новые кадры из рабочих и крестьян, способных заменить старые. Шельмование, а затем и открытые государственные репрессии против «спецов» обострили и без того катастрофическую ситуацию в области формирования кадрового потенциала СССР. Пропагандировалась идея о создании специализированных трудовых учреждений для «перевоспитания бывших эксплуататоров» [6, с. 229].

Именно в те годы по стране прокатились грандиозные квазисудебные спектакли, закономерные предвестники открытых процессов периода «Большого террора»: Шахтинское дело (1928), Академическое дело (1929–1931), дело «Промпартии» (1930), дело «Трудовой крестьянской партии» (1930–1931), дело «Весны» (1930–1931).

В первой половине 30-х гг. вышел ряд судьбоносных для жизни советской школы государственно-партийных директив, которые сначала приостановили реформаторский процесс 20-х гг., а затем и вовсе перешли на реверсивную стратегическую траекторию консервативного типа. Так, в Постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 г. подчёркивалось, что «всякая попытка оторвать политехнизацию школы от систематического и прочного усвоения наук представляет собой грубейшие извращения идей политехнической школы»<sup>1</sup>. Изменение идеологических установок в плане усиления в них классовых и партийных приоритетов неизбежно повлекло за собой соответствующее изменение содержания образования, нравственных идеалов и представлений. Действующая советская система и структура содержания образования политехнической школы подверглись острой критике за «недостаточность и даже отсутствие увязки между отдельными программами»<sup>2</sup>.

Доминирующей в духовной жизни общества становится тенденция, провозгласившая диктат и авторитаризм в воспитании, догматизм, жёсткую дисциплину, поиск врага в связи с развёртыванием и преднамеренным нагнетанием классовой борьбы в

стране, проведением курса на ликвидацию рудиментов нэповской общественно-экономической системы. Позднее состоялось официальное осуждение радикального педагогического реформаторства в процессе формирования единой трудовой школы в 20-е гг. – теории и практики так называемых «революционных достижений»<sup>3</sup>.

**Заключение.** Таким образом, попрание ранее провозглашённых принципов воспитания свободной, критически мыслящей личности, идейно убеждённой, нравственно безупречной в верности нормам коммунистической морали, умеющей отстаивать свои взгляды, вело к воспитанию догматика, приспособленца, бездумного исполнителя чужой воли. Данные тенденции, против которых выступали отдельные педагоги, предвидя их дальнейшее развитие, проявились особенно отчётливо к середине 30-х гг. прошлого столетия. Уже со второй половины 30-х гг. «начался отрыв школы от жизни и производства и так называемое “академическое” развитие школы» [12, с. 144]. Произошёл спад полемической динамики, открытых общественных и научных дискуссий, был ограничен плюрализм мнений, активизировавшийся в первые послереволюционные годы как в самой партии, так и в отдельных сегментах гуманитарного знания, в частности, в педагогике. Форсированно проводилась политика по жёсткой централизации образовательных организаций всех типов [9, с. 26]. Всё это свело на нет результаты порой неоднозначного и сложноформатного процесса демократизации общественно-политической жизни первого десятилетия советской власти.

#### Список литературы

1. Аврамова Е. М. Реформы системы образования в СССР и России как отражение трансформации общественных потребностей. М.: РАНХиГС, 2014. 31 с.
2. Богуславский М. В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст). М.: НП АПО, 2010. 48 с.
3. Богуславский М. В. Павел Блонский: педагог, опередивший время (к 135-летию со дня рождения) // Вестник образования России. 2020. № 12. С. 69–78.

<sup>1</sup> О начальной и средней школе: постановление ЦК ВКП(б): [от 25 августа 1931 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 156–161.

<sup>2</sup> Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе: постановление ЦК ВКП(б): [от 25 августа 1932 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 161–164.

<sup>3</sup> Об учебниках для начальной и средней школы: постановление ЦК ВКП(б): [от 12 февраля 1933 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 164–165.

4. Быкова Е. Ю. Реформирование системы школьного образования в СССР в 1917–1930 гг.: организационные и идеологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. Серия «Философия. Социология. Политология». 2011. № 1. С. 179–189.
5. Гетти А. Практика сталинизма: большевики, бояре и неумирающая традиция / пер. с англ. Л. Ю. Пантиной. М.: Полит. энцикл., 2016. 374 с.
6. Зеленин И. Е. Сталинская «революция сверху» после «великого перелома», 1930–1939: политика, осуществление, результаты. М.: Наука, 2006. 315 с.
7. Костенко И. П. «Реформы» образования в России: цели, результаты, уроки // Народное образование. 2019. № 1. С. 53–68.
8. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е гг. XX в.): монография / под ред. З. И. Равкина. М.: ИТОП РАО, 1997. 412 с.
9. Новичков А. В. Реформирование советской системы народного образования в 1930-е годы: монография. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2013. 140 с.
10. Равкин З. И. Творцы и новаторы школы, рождённой Октябрём. М.: Просвещение, 1990. 208 с.
11. Смоленский Н. И. Проблемы методологии истории: монография. М.: МГОУ, 2018. 164 с.
12. Штамм С. И. Управление народным образованием в СССР (1917–1936 гг.) (историко-правовое исследование). М.: Наука, 1985. 284 с.
13. Яник А. А. История современной России: истоки и уроки последней российской модернизации (1985–1999). М.: Изд-во Моск. ун-та, 2012. 760 с.

**Статья поступила в редакцию 15.08.2020; принята к публикации 26.09.2020**

#### **Библиографическое описание статьи**

Милованов К. Ю. Теория и практика политизации школьного воспитания в советской педагогической мысли довоенного периода // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 120–128. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-120-128.

**Konstantin Yu. Milovanov,**

*Candidate of History,*

*Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education*

*(16 Zhukovsky st., Moscow, 105062, Russia),*

*e-mail: milkonst82@mail.ru*

*<https://orcid.org/0000-0002-6242-2378>*

### **Theory and Practice of School Upbringing Politicization in Soviet Pedagogical Thought of the Pre-war Period<sup>1</sup>**

The article examines the issues of schools' politicization in the domestic pedagogical thought of the pre-war period. The theoretical and methodological relevance of the study lies in the need to study the theory and practice of school education, modernization models and educational strategies of the Soviet period. No less important is the relevance of the historical dimension of the problem of the development of school education in the USSR in the context of the scientific reconstruction of the main stages of its evolution. The author has used historical-structural, historical-typological, historiographic and source study methods in his work. The purpose and practical significance of scientific work are associated with the tasks of interpreting and revising the activities of historically established educational systems, and with the possibility of their retrospective use for examining the state of the modern Russian school and building innovative concepts that generate new pedagogical knowledge. The study postulates the assertion that the upbringing system in the Soviet period was part of the ideological work of the ruling party, which had a huge impact on society. The views of prominent figures in pedagogical science and education system on the problem of raising the younger generation are characterized. The leading tendencies of etatization and politicization of school educational practice in the historical period under consideration are revealed. The main parameters of the modernization of the system of cultural, educational and educational activities of the united labour socialist school have been determined. It has been established that during the Soviet period, a worldwide recognized system of general education appeared. At the same time, the

<sup>1</sup> This work was carried out as part of the state task of the Federal State Budgetary Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education" No. 073-00086-19-01 for 2020 and for the planning period 2021 and 2022. The project "Realization of the potential of historical and pedagogical research in modern pedagogical education" (No. 27.8089.2017/BCh).

era under consideration was marked by the politicization of education, formation and subsequent development of the state-party management of the public education system.

**Keywords:** theory of upbringing, history of pedagogy, history of education, politicization of schools, domestic pedagogical thought

### References

1. Avraamova, E. M. Reforms of the education system in the USSR and Russia as a reflection of the transformation of social needs. M: RANKhIGS, 2014. (In Rus.)
2. Boguslavsky, M. V. Methodology and technologies of education (historical and pedagogical context). M: NP APO, 2010. (In Rus.)
3. Boguslavsky, M. V. Pavel Blonsky: teacher ahead of his time (on the occasion of his 135th birthday). Bulletin of Education of Russia, no. 12, pp. 69–78, 2020. (In Rus.)
4. Bykova, E. Yu. Reforming the school education system in the USSR in 1917–1930: organizational and ideological aspects. Bulletin of the Tomsk State University. Series: Philosophy. Sociology. Political Science, no. 1, pp. 179–189, 2011. (In Rus.)
5. Getti, A. The Practice of Stalinism: Bolsheviks, Boyars and Undying Tradition / per. s angl. L. Yu. Pantina. M: Politicheskaya ehntsiklopediya, 2016. (In Rus.)
6. Zelenin, I. E. Stalin's «revolution from above» after the «great turning point». 1930–1939: Policy, Implementation, Results. M: Nauka, 2006. (In Rus.)
7. Kostenko, I. P. «Reforms» of education in Russia: goals, results, lessons. Public education, no. 1, pp. 53–68, 2019. (In Rus.)
8. National value priorities in the sphere of education and upbringing (second half of the 19th – 90s of the 20th century). M: ITOP RAO, 1997. (In Rus.)
9. Novichkov, A. V. Reforming the Soviet system of public education in the 1930s. Orekhovo-Zuevo: Izd-vo MGOGI, 2013. (In Rus.)
10. Ravkin, Z. I. Creators and innovators of the school born in October. M: Prosveshchenie, 1990. (In Rus.)
11. Smolensky, N. I. Problems of the methodology of history. M: IIU MGOU, 2018. (In Rus.)
12. Shtamm, S. I. Public education management in the USSR (1917–1936) (Historical and legal research). M: Izd-vo «Nauka», 1985. (In Rus.)
13. Yanik, A. A. History of Modern Russia: The Origins and Lessons of the Last Russian Modernization (1985–1999). M: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 2012. (In Rus.)

**Received: August 15, 2020; accepted for publication September 26, 2020**

### Reference to the article

Milovanov K. Yu. Theory and Practice of School Upbringing Politicization in Soviet Pedagogical Thought of the Pre-war Period // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 120–128. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-120-128.



УДК 373(091)

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-129-135

**Ольга Юрьевна Левченко,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
Институт развития образования  
Забайкальского края  
(672007, Россия, г. Чита, ул. Фрунзе, 1),  
e-mail: levchenkozip@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-9946-5902>

### Малокомплектные образовательные организации в сельской местности: история и современность

В отечественной системе образования сельской школе традиционно отводилась значимая роль, что нашло отражение в многочисленных исследованиях, опубликованных в различные годы. Анализ историко-педагогических источников позволил выявить основные этапы возникновения и развития сельских школ в России. В начале XXI в. сельские малокомплектные образовательные организации не утратили своей значимости. Они широко представлены в образовательном пространстве страны. В современных условиях деятельность образовательных организаций оказывает существенное влияние на социокультурное и экономическое состояние села, являясь ключевым условием существования или возрождения населённых пунктов. Обращение к нормативно-правовым документам, датированным разными периодами, дало возможность проанализировать трактовку термина «малокомплектная образовательная организация» в исторической ретроспективе. Изучение историко-педагогических источников и современных исследований свидетельствует о наличии определённых особенностей в осуществлении образовательной деятельности в малокомплектных образовательных организациях. Присущие им организационно-педагогические характеристики оказывают влияние на организацию обучения иностранным языкам. Проблема повышения качества иноязычного образования в малокомплектных образовательных организациях, расположенных в сельской местности, продолжает сохранять свою актуальность. Она требует своего всестороннего изучения и поиска более эффективных и методически целесообразных методов, приёмов и технологий обучения, учитывая имеющийся исторический опыт. Достижение установленных в нормативных документах результатов освоения предметной области «Иностранные языки» возможно лишь при наличии кадрового потенциала, обладающего высоким уровнем предметно-методической подготовки.

**Ключевые слова:** история педагогики, сельская школа, малокомплектная образовательная организация, иностранный язык, образовательная деятельность

**Введение.** Одной из отличительных особенностей отечественной системы образования является большое количество образовательных организаций, расположенных в сельской местности, что наглядно проявлялось в различные исторические периоды. Согласно статистическим данным, на начало 2020 г. в Забайкальском крае действует 308 сельских МОО с численностью обучающихся 19162 человек, что меньше чем в 2013–2014 учебном году, когда их количество составляло 318<sup>1</sup>. Проблема повышения

качества образования в сельских малокомплектных образовательных организациях (далее – МОО) продолжает сохранять свою актуальность, что требует всестороннего изучения данной проблематики, в том числе и в историко-педагогическом аспекте. Несомненную специфику имеет и организация в них обучения иностранным языкам, что не получило исчерпывающего научного отражения в существующих исследованиях.

**Методология и методы исследования.** Основным методом исследования являлся теоретический анализ разноплановых источников, в числе которых работы по педагогике и методике преподавания иностранных языков, законодательные акты

<sup>1</sup> Решение выездного заседания комитета по социальной политике Законодательного Собрания Забайкальского края в муниципальном районе «Агинский район» по вопросу «О проблемах малокомплектных образовательных организаций и образовательных организаций, расположенных в сельских населённых пунктах Забайкальского края». – URL: <http://www.zaksobr-chita.ru>

ги (дата обращения: 09.03.2020). – Текст: электронный.

федерального и регионального уровня, периодические, аналитические и статистические издания. Использование данного метода позволило выделить и рассмотреть отдельные стороны, признаки и особенности исследуемого феномена, определить, какие именно аспекты изучены в достаточной степени или требуют более детального рассмотрения, а также провести терминологический анализ. Педагогическое наблюдение дало возможность получить фактические сведения о деятельности МОО, обобщить существующий опыт образовательной деятельности.

**Результаты исследования.** Обращение к историко-педагогическим источникам показывает, что процесс создания сельских школ активизировался в XIX в. под влиянием идей Просвещения [4; 5; 8; 12]. Сельская школа в дореволюционной России была вариативной и представляла собой совокупность различных по ведомственной принадлежности видов учебно-воспитательных учреждений, сроки обучения, содержание образования и методики преподавания в которых позволяли учитывать региональные этнокультурные и социально-экономические особенности. Теоретико-методологические аспекты сельской школы были разработаны видными отечественными педагогами (Н. Ф. Бунаков, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.) и отражали авторское видение цели и задач народного образования [1; 9; 10].

Как известно, основоположником малокомплектных школ считают Н. А. Корфа, создавшего новый вид деревенской земской трёхлетней школы. Подчёркивая важность обучения крестьянских детей, он представил в своих работах методику ведения занятий одним учителем одновременно в трёх отделениях школы и охарактеризовал педагогическую, административную и финансовую сторону её деятельности [6; 7]. Созданию земских школ способствовало принятие «Положения о начальных народных училищах» и «Положения о земских учреждениях», благодаря которым «земства приходили к убеждению, что сельская школа не подкидыш в земстве, а кровное его детище» [5, с. 435].

В первые послереволюционные годы, характеризующиеся разрушением старой и становлением принципиально новой сельской школы в контексте реализации идеи культурной революции на селе и ликвидации

неграмотности, создавалась единая трудовая школа и появились школы крестьянской молодёжи.

В конце 20-х гг. XX в. отечественная сельская школа была подвергнута очередной трансформации, а впоследствии унифицирована, полностью перейдя на план и программу городских школ. Её специфика заключалась в большем внимании к трудовому воспитанию, в частности, посредством организации ученических производственных бригад. Источники свидетельствуют, что до начала 70-х гг. XX в. в советской педагогике термин «малокомплектная школа» использовался применительно к начальной школе, в которой «несколько классов, насчитывавших вместе менее 15 учеников, объединялись в один класс-комплект»<sup>1</sup>. В более поздний период к ним стали относить неполные средние и средние школы с малой наполняемостью классов.

Следует отметить, что, несмотря на неоднократные изменения государственной образовательной политики, в советский период предпринимались меры, направленные на сохранение малокомплектных сельских школ из-за потребностей сельскохозяйственного производства. Вопросы их деятельности становились предметом обсуждения партийных и государственных органов, не теряли своей актуальности для педагогической общественности. Об этом свидетельствуют материалы всесоюзного съезда работников народного образования (1990), подчёркивавшие взаимосвязь задач обновления села и возрождения сельской школы. От учителя малокомплектной школы ожидалось, что он будет своего рода «универсалом», умеющим «методически грамотно вести несколько предметов, быть сведущим в земледельческом труде, владеть методикой воспитания в разновозрастных коллективах, уметь использовать разнообразные формы совместной деятельности детей и взрослых» [2, с. 24].

Анализ действующих нормативно-правовых документов показал, что термин «малокомплектная образовательная организация» присутствует в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012), указывающем, что затраты

<sup>1</sup> Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – URL: [https://pedagogical\\_dictionary.academic.ru](https://pedagogical_dictionary.academic.ru) (дата обращения: 09.03.2020). – Текст: электронный.

на осуществление в них образовательной деятельности не зависят от количества обучающихся. Закон предоставляет право органам государственной власти субъектов РФ самим определить МОО, «исходя из удаленности этих образовательных организаций от иных образовательных организаций, транспортной доступности и (или) численности обучающихся»<sup>1</sup>.

Обращение к нормативно-правовой документации регионального уровня демонстрирует разнообразие критериев выделения МОО. В законе Забайкальского края «Об отдельных вопросах в сфере образования» она определяется как «муниципальная общеобразовательная организация, расположенная в сельском населённом пункте и реализующая основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего, среднего полного общего образования, удалённая от других образовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы соответствующего уровня, сверх пешеходной и транспортной доступности, предусмотренных государственными санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами»<sup>2</sup>.

Важным критерием для отнесения образовательной организации к типу малокомплектных является численность обучающихся, которая составляет: «для образовательных организаций, реализующих только основные общеобразовательные программы начального общего образования, – менее 45 обучающихся; для образовательных организаций, реализующих только основные общеобразовательные программы начального общего и основного общего образования, – менее 120 обучающихся; для образовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего, среднего полного общего образования, – менее 150 обучающихся»<sup>3</sup>. Кроме этого, к малокомплектным относятся образовательные организации, реализующие основные

общеобразовательные программы, расположенные в труднодоступных местностях.

Нормы, касающиеся деятельности сельских малокомплектных школ, рассматривающихся как компонент системы непрерывного образования, были установлены и ранее в законе Забайкальского края от 15 апреля 2009 г. № 168-ЗЗК «Об образовании», утратившем к настоящему моменту свою силу. Согласно указанному документу, всем детям, проживающим на территории Забайкальского края, предоставлялась «возможность реализовать право на получение бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в пределах федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных государственных требований»<sup>4</sup>. В Забайкальском крае сельскими малокомплектными считались начальные школы с численностью до 45 человек, имевшие 3 и менее классов-комплектов; основные – до 120 человек, имевшие 8 и менее классов-комплектов. Наполняемость классов определялась исходя из потребностей населения, природно-климатических и социально-экономических условий конкретной территории и устанавливалась уставом общеобразовательного учреждения, а количество классов зависело от поданных заявлений и условий, «созданных для осуществления образовательного процесса, с учетом санитарных норм и контрольных нормативов, указанных в лицензии»<sup>5</sup>.

Согласно имеющимся в педагогических источниках определениям, малокомплектной называют школу:

– «без параллельных классов, с малым контингентом учащихся»<sup>6</sup>;

– «среднюю, восьмилетнюю, начальную общеобразовательную школу без параллельных классов с небольшим контингентом учащихся (до 100 человек), организуемую в небольших населённых пунктах для осуществления всеобщего обязательного обучения»<sup>7</sup>;

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: [от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 1 марта 2020 г.)]. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 09.03.2020). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Об отдельных вопросах в сфере образования: Закон Забайкальского края: [с изм. на 21 июня 2019 г.]. – URL: <https://www.minobr.75.ru> (дата обращения: 10.03.2020). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Об образовании: Закон Забайкальского края: [от 15 апреля 2009 г. № 168-ЗЗК (утратил силу)]. – URL: <https://www.base.garant.ru> (дата обращения: 10.03.2020). – Текст: электронный.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993. – URL: <https://www.dic.academic.ru/dic> (дата обращения: 07.03.2020). – Текст: электронный.

<sup>7</sup> Там же.

– в которой, из-за «недостаточного количества детей создаются разновозрастные, с малой наполняемостью (по 2–3 человека в каждом) классы, и один учитель одновременно работает с несколькими классами по учебным планам, соответствующим возрастным группам»<sup>1</sup>.

Представленные определения позволяют выделить формальные признаки сельской МОО, а именно: отсутствие классов, объединяющих обучающихся одного возраста; разновозрастные группы, обучающиеся под руководством одного учителя по разным образовательным программам; расположенность в сельской местности сверх пешеходной и транспортной доступности, установленной нормативными документами; большой объём самостоятельной работы; безальтернативность предоставления образовательных услуг и образовательного пространства. К организационно-педагогическим условиям деятельности сельских МОО следует отнести недостаточное в ряде случаев учебно-методическое обеспечение; ограниченность возможностей применения информационно-коммуникационных технологий; неполноценное методическое сопровождение из-за отдалённости от методических центров; устаревшее материально-техническое обеспечение.

Несомненно, сельская МОО неотделима от местного социума, непосредственно влияет на социально-экономическое развитие села, культурный и образовательный уровень его жителей. Как показывает практика, она испытывает специфические сложности, в том числе и обусловленные социальной средой, которая не всегда оказывает положительное влияние на ребёнка. К ним можно отнести невысокое качество жизни сельского населения, отсутствие или недостаточное развитие современных информационных коммуникаций, низкий образовательный и культурный уровень многих семей, отсутствие организаций дополнительного образования и возможностей репетиторства.

Применительно к МОО сохраняется своя актуальность и кадровая проблема, характерная для региональной системы образования Забайкальского края в целом. Несмо-

тря на меры, направленные на повышение престижа профессии, незначительное количество выпускников педагогических направлений поступают на работу в МОО, расположенные в сельской местности, а также увеличивается число педагогов пенсионного возраста. Кадровая проблема в МОО усугубляется невозможностью в полном объёме обеспечить учителей-предметников нормативной нагрузкой по своему предмету. Для достижения требований ФГОС и основных образовательных программ приглашаются педагоги из других образовательных организаций или учебные часы распределяются между педагогическими работниками безотносительно к их специальностям. Данная проблема решается в том числе за счёт организации переподготовки в рамках ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского края».

Вместе с тем, несмотря на несомненную специфику организации образовательной деятельности, ФГОС не делает исключений для сельских МОО в отношении качества обучения, в том числе и по иностранным языкам. Проведённые исследования показывают, что значительная часть обучающихся испытывает недостаточную мотивацию к изучению иностранных языков, что вызывает озабоченность в связи с ожидаемой перспективой введения обязательного ЕГЭ по этому предмету. Обучающиеся МОО зачастую демонстрируют недостаточную конкурентоспособность при переходе на следующую ступень образования, реже участвуют в конкурсах и олимпиадах по иностранному языку.

В организации образовательной деятельности следует учитывать несомненные преимущества, которые сельская МОО даёт педагогу: владение информацией о личностных особенностях каждого обучающегося; возможности полноценной реализации личностно ориентированного подхода; благоприятный психологический климат, удовлетворяющий потребности обучающихся в общении, самовыражении и самореализации; сохранение высокого авторитета педагога в сельском социуме; редкие проблемы с нарушением дисциплины.

Представляется, что специфика сельских МОО должна учитываться в обучении иностранному языку. К положительным факторам следует отнести малое количество обучающихся, позволяющее осуществлять

<sup>1</sup> Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. – М., 2005. – URL: <https://www.pedagogical-dictionary.academic.ru> (дата обращения: 07.03.2020). – Текст: электронный.



интенсивную коммуникативную практику; большой объём индивидуальной самостоятельной работы, способствующий прочному усвоению предметных знаний и формированию заявленных во ФГОС компетенций; возможности разработки индивидуальной образовательной траектории с учётом личностных интересов обучающихся; наличие условий для осуществления регулярного и своевременного контроля; широкое использование раздаточного материала, вызванное большим объёмом самостоятельной работы.

Успешность обучения иностранному языку предопределяется рациональным чередованием на уроке самостоятельной работы обучающихся с их непосредственным взаимодействием учителем. Рекомендуется использовать разнообразное сочетание форм самостоятельной работы (индивидуальная, парная, групповая, в том числе в разновозрастных группах, работа с консультантом из старших обучающихся и др.). Самостоятельная работа требует наличия соответствующих памяток, в которых показан алгоритм выполнения заданий, представлены образцы выполнения, ключи к упражнениям и критерии оценки.

В обучении иностранному языку в МОО следует использовать современные образовательные технологии [12]. Одной из них является проектная, способствующая развитию универсальных учебных действий. Данную технологию выгодно отличает возможность её применения в рамках программного материала практически по любой теме, представления полученных результатов группе. Как отмечает Н. Д. Гальскова, проект позволяет реализовывать межпредметные связи в обучении иностранному языку, являясь при этом творческим процессом [3].

Дистанционное обучение предоставляет широкие дидактические возможности для сельских МОО, и даже самые отдалённые из них, присоединившись к сети Интернет, получают доступ к широкому спектру электронных образовательных ресурсов. Информационно-коммуникационные технологии обеспечивают возможности использования учебно-методического обеспечения, позволяющего предъявлять учебный материал более наглядно в зрительной и звуковой форме, создавая аутентичную языковую среду, предоставляют широкие возможности для организации тренировки и осуществления разных видов контроля.

Несомненный потенциал имеет использование информационно-коммуникационных технологий в сетевом взаимодействии, организованном между педагогическими факультетами регионального университета и сельскими МОО. Являясь механизмом взаимодействия нескольких образовательных организаций, оно способствует повышению эффективности и результативности воспитательного и образовательного процесса. Возможными вариантами сотрудничества может стать проведение онлайн-консультаций, мастер-классов, вебинаров по вопросам лингвистики и иноязычного образования. Привлечение обучающихся МОО к участию в конкурсах по иностранному языку будет способствовать развитию научно-исследовательских навыков, решать задачи профориентации.

Преподавание иностранного языка в сельской МОО предполагает наличие у учителя высокого уровня профессиональной компетенции, на совершенствование которой должны быть ориентированы программы повышения квалификации.

Одновременная работа по нескольким программам и учебникам, предназначенным для разных классов, требует от учителя высокой организованности, сформированных навыков педагогического проектирования и разработки технологических карт уроков, умения чётко регламентировать время по видам учебной деятельности, многократно перестраиваться по ходу урока. Действуя в условиях разновозрастной группы, ему необходимо ознакомить с новым материалом, организовать его тренировку, провести опрос, оценить знания обучающихся, дать необходимые разъяснения по домашнему заданию и осуществить рефлексию.

**Обсуждение результатов исследования.** Сельская школа традиционно играла важную роль в отечественной системе образования, и многие аспекты её деятельности достаточно полно представлены в историко-педагогических исследованиях. В имеющихся работах описана история возникновения и развития, выделены признаки сельских МОО, охарактеризованы организационно-педагогические условия. Вместе с тем обращение к данной тематике не утратило своей актуальности, и дальнейшее её изучение способствует лучшему осознанию феномена сельских МОО, а следовательно, и поиску наиболее эффективных спо-



совов организации в них образовательной деятельности. В начале XXI в. в образовательном пространстве Российской Федерации продолжает сохраняться значительное количество сельских МОО, при отнесении к разряду которых должны учитываться количественный, территориально-географический и организационно-педагогический факторы.

Изучение теоретических источников позволило выявить определённую специфику в организации образовательной деятельности в сельских МОО, касающуюся и иностранных языков. Вместе с тем, несмотря на определённые сложности, при наличии необходимого кадрового и учебно-методического обеспечения в сельских МОО имеются возможности достижения всеми обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС.

Для повышения результативности обучения иностранным языкам представляется важным определить наиболее целе-

сообразную структуру урока с учётом конкретной группы; обеспечить правильное сочетание урочных и внеурочных форм деятельности; рационально чередовать самостоятельную работу обучающихся с учебной деятельностью под руководством учителя; использовать наглядность на различных этапах формирования предметных и метапредметных знаний и умений; осуществлять систематический контроль; уделять должное внимание индивидуализации обучения; применять современные образовательные технологии.

**Заключение.** В разные исторические периоды деятельность сельских МОО являлась значимой научно-педагогической, социокультурной и управленческой проблемой, что подтверждается имеющимися исследованиями. Для современной российской педагогической теории и образовательной практики сельская МОО представляет собой актуальное явление, что требует дальнейшего изучения данной проблематики, в том числе и в отношении преподавания отдельных предметных областей.

#### Список литературы

1. Бунаков Н. Ф. Моя жизнь, в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной, 1837–1905. СПб.: Тип. т-ва «Общественная Польза», 1909. 364 с.
2. Всесоюзный съезд работников народного образования (20–22 дек. 1988 г.): стеногр. отчёт. М.: Высш. шк., 1990. 410 с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.
4. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы. М.: Т-во тип. А. И. Мамонтова, 1900. 587 с.
5. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Петроград: Земля, 1915. 746 с.
6. Корф Н. А. Наше школьное дело: сб. ст. по училищеведению. М.: Изд. Братьев Салаевых, 1873. 430 с.
7. Корф Н. А. Земский вопрос (о народном образовании). СПб.: Тип. А. Головачева, 1867. 64 с.
8. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ: ИНФРА-М, 2002. 448 с.
9. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. 542 с.
10. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2. Педагогические статьи, 1857–1861 гг. / сост. Я. Струминский. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. 655 с.
11. Чарнолуцкий В. И. Земство и народное образование: очерки из прошлого и настоящего земской деятельности в различных областях общественного образования. СПб.: Знание, 1910. Ч. 1. 186 с.
12. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2007. 480 с.

**Статья поступила в редакцию 22.04.2020; принята к публикации 10.06.2020**

#### Библиографическое описание статьи

Левченко О. Ю. Малокомплектные образовательные организации в сельской местности: история и современность // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 129–135. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-129-135.

**Olga Yu. Levchenko,**  
*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,  
 Institute for the Development  
 of Education Transbaikal Region  
 (1 Frunze st., Chita, 672007, Russia),  
 e-mail: levchenkozip@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-9946-5902>*

### **Ungraded Educational Organizations in Rural Areas: History and Modernity**

In the national educational system, the rural school has traditionally been given a significant role, which is reflected in numerous studies published in different years. The analysis of historical and pedagogical sources revealed the main stages of the origin and development of rural schools in Russia. At the beginning of the XXI century rural ungraded educational organizations have not lost their significance and are widely represented in the educational space of the country. In modern conditions, the activities of educational organizations have a significant impact on the socio-cultural and economic condition of the village, being a key condition for the existence or revival of settlements. Appealing to regulatory documents dated from different periods made it possible to analyze the interpretation of the term “ungraded educational organization” in a historical retrospective. The study of historical and pedagogical sources and modern researches indicates the existence of certain features in the implementation of educational activities in ungraded educational organizations. Inherent organizational and pedagogical characteristics have an impact on the organization of foreign language teaching. The problem of improving the quality of foreign language education in ungraded educational organizations located in rural areas continues to remain relevant. It requires its comprehensive study and search for more effective and methodically appropriate teaching methods, techniques and technologies, taking into account the existing historical experience. Achievement of the results of studying the subject area “Foreign languages” established in regulatory documents is possible only with teaching staff, having a higher level of subject-methodological training.

**Keywords:** history of pedagogy, rural school, ungraded educational organization, foreign language, educational activities

### **References**

1. Bunakov, N. F. My life, in connection with the all-Russian life, mainly provincial. SPb., 1909. (In Rus.)
2. The All-Union Congress of Workers in Education, [20–22 Dec. 1988, Moscow]: stenogr. report. M: Higher. school, 1990. (In Rus.)
3. Galskova, N. D. Modern methods of teaching foreign languages. M: ARKTI, 2000. (In Rus.)
4. Grigoriev, V. V. The historical outline of the Russian school. M., 1900. (In Rus.)
5. Kapterev, P. F. History of Russian pedagogy. Pg., 1915. (In Rus.)
6. Korf, N. A. Our school business. M., 1873. (In Rus.)
7. Korf, N. A. Zemsky question: (on public education). SPb., 1867. (In Rus.)
8. Mirolyubov, A. A. The history of domestic methods of teaching foreign languages. M: STEPS, INFRA-M, 2002. (In Rus.)
9. Tolstoy, L. N. Pedagogical works. M., 1989. (In Rus.)
10. Ushinsky, K. D. Collected Works. T. 2: Pedagogical articles, 1857–1861. M., L., 1948. (In Rus.)
11. Charnolusky, V. I. Zemstvo and public education: essays from the past and present Zemstvo activity in various fields of public education. Part 1. SPb., 1910. (In Rus.)
12. Schukin, A. N. Teaching Foreign Languages: Theory and Practice. M: Filomatis, 2007. (In Rus.)

**Received: April 22, 2020; accepted for publication June 10, 2020**

#### **Reference to the article**

*Levchenko O. Yu.* Ungraded Educational Organizations in Rural Areas: History and Modernity // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 129–135. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-129-135.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 37.013.77: 376.32

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-136-144

**Светлана Анатольевна Калашникова<sup>1</sup>,**

*кандидат психологических наук, доцент,*

*Забайкальский государственный университет*

*(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),*

*e-mail: kotir\_ksa@mail.ru*

*https://orcid.org/0000-0002-0255-7801*

**Александр Владимирович Писаренко<sup>2</sup>,**

*студент,*

*Забайкальский государственный университет*

*(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),*

*e-mail: alexrok@bk.ru*

### **Психолого-педагогические условия и показатели эффективности развития пространственной компетентности у тотально незрячих взрослых в процессе реабилитационного обучения**

Актуальность исследования определяется расширением проблемного поля психолого-педагогических исследований в результате популяризации практики инклюзивного образования, психолого-педагогического сопровождения образования, обучения человека на всех этапах его развития. Научное обоснование и реализация индивидуализированных программ реабилитационного обучения рассматриваются в качестве значимой проблемы педагогической психологии. Ориентировка в пространстве представлена как основа пространственной компетентности человека, имеющая базовое значение для осуществления его взаимодействия с действительностью. В статье описан опыт развития пространственной компетентности тотально незрячих взрослых в процессе реабилитационного обучения. Показаны индивидуальные различия готовности незрячих с разным временем возникновения нарушения зрения к реабилитационному обучению. Представлены задачи, содержание и результаты апробации программы развития навыков пространственной ориентировки незрячих взрослых до уровня, достаточного для самостоятельного передвижения. Программа предполагает развитие возможностей сохранных анализаторов и инструментального осязания при помощи длинной трости; развитие самостоятельности как личностной характеристики; осознание собственной значимости; стимуляцию активности в различных направлениях жизнедеятельности. Эффективность реализации предложенной авторами программы развития пространственной компетентности тотально незрячих взрослых определяется такими условиями, как: учёт степени психологической готовности участников программы к такого рода работе; доступность информации, предлагаемой для изучения; поэтапная подача учебного материала;

<sup>1</sup> С. А. Калашникова – основной автор, осуществляла обоснование методологии исследования, формулирование выводов, систематизацию результатов исследования, написание и оформление статьи.

<sup>2</sup> А. В. Писаренко осуществлял сбор данных, разработку и реализацию программы реабилитационного обучения, анализ и систематизацию результатов исследования.

сочетание практической и речевой деятельности участников программы; реализация уровня принципа в решении пространственных задач.

**Ключевые слова:** условия и показатели эффективности обучения, пространственная компетентность, навыки пространственной ориентировки, реабилитационное обучение, тотально незрячие взрослые

**Введение.** Современные тенденции развития общества закономерно приводят к расширению проблемного поля исследований, связанных с изучением человека, порождению нового знания и реализации практического опыта исследователей в междисциплинарном пространстве. Психолого-педагогические исследования не стали исключением. В связи с популяризацией практики инклюзивного образования, психолого-педагогического сопровождения образования, обучения человека на всех этапах его развития значительно расширилось проблемное поле педагогической психологии.

Так, в качестве одной из актуальных проблем современной педагогической психологии обозначается проблема социальной адаптации и реабилитации людей различных возрастных и нозологических групп. Организация мероприятий, направленных на реабилитацию, образование, психологическую и социальную адаптацию людей с нарушениями в психофизическом развитии, в том числе с нарушениями зрения, является одной из важных государственных задач. В связи с этим возрастает актуальность исследований, целью которых является научное обоснование эффективности этих мероприятий.

Цель данного исследования – обосновать и эмпирически проверить психолого-педагогические условия и показатели эффективности программы по развитию пространственной компетентности тотально незрячих взрослых в процессе их реабилитационного обучения.

Развитие пространственной компетентности является обязательным компонентом реабилитационного обучения взрослых с грубым поражением зрительного анализатора [2; 9]. Под «пространственной компетентностью» понимают «уровень знаний об окружающем пространстве и степень сформированности навыков актуализации этих знаний» [9]. Пространственное знание включает общие представления о характеристиках пространства; конкретные пространственные представления, сформированные в результате опыта взаимодействия

с окружающей средой и имеющие значение для процесса ориентации и передвижения в пространстве; использование пространственного знания в практической деятельности; личностное отношение к нему [9; 13]. Таким образом, основой пространственной компетентности незрячего человека является ориентировка в пространстве.

Ориентировка в пространстве – одна из сложных и актуальных проблем, связанных с социальной адаптацией незрячего человека [4]. Ориентировка в пространстве представляет собой сложную познавательную деятельность, в которой участвуют различные психические функции: узнавание, восприятие, наблюдение предметов и явлений, воспроизведение прежних представлений, мышление и др.<sup>1</sup>

Зрячий человек при ориентировке в пространстве в обычных условиях не испытывает затруднений, поскольку его ориентировка проходит на уровне условных рефлексов, которые формируются в процессе его жизненного опыта без явного участия сознания. Тотальное нарушение зрения вносит свои коррективы в восприятие пространства и ориентировку в нём. Ввиду отсутствия зрительного восприятия, которое является основным при ориентировке зрячего человека, для незрячего пространственная ориентировка реализуется как сложный психический процесс, включающий, помимо условных рефлексов, сознательный анализ всей совокупности впечатлений, получаемых с помощью сохранных анализаторных систем. При этом для незрячего человека доступно ограниченное, в отличие от зрячего, число объектов действительности, которые при непосредственном восприятии могут являться надёжными ориентирами в окружающем пространстве. Кроме того, ограниченность информации об окружающей действительности вызывает у тотально незрячих людей страх, связанный с самостоятельным передвижением, что закономерно ограничивает их в получении пространственных знаний.

<sup>1</sup> Дефектологический словарь. – URL: [http://www.defectology.ru/o/orientirovka\\_slepyh.html](http://www.defectology.ru/o/orientirovka_slepyh.html) (дата обращения: 12.07.2020). – Текст: электронный.

Любое изменение местности, даже хорошо знакомой, которое зрячий человек не задумываясь преодолевает, от незрячего требует немалого внимания и наблюдательности. Несмотря на это, ориентировочные навыки незрячих способны автоматизироваться<sup>1</sup>.

В работах ряда исследователей и методистов (В. С. Сверлов, М. Н. Наумов, Л. И. Солнцева, Е. Б. Островская, В. А. Кручинин, Л. И. Плаксина, В. З. Денискина и др.) отмечается, что у незрячих пространственная компетентность не формируется стихийно, для них затруднительно самостоятельное овладение рациональными навыками пространственной ориентировки<sup>2</sup>. Поэтому актуальной является разработка индивидуализированных программ целенаправленного обучения незрячих, предполагающих формирование и систематическое развитие их пространственной компетентности.

Для обучения незрячих ориентировке в пространстве применяются различные дидактические методы: словесный, наглядный и практический. Чтобы коррекционно-педагогическая деятельность была эффективной, следует использовать все методы комплексно.

Умение ориентироваться в пространстве связано с любой деятельностью незрячего человека. Обучение пространственной ориентировке – это психологический процесс, целью которого является повышение у незрячего уверенности в своих силах и воспитание воли в преодолении жизненных препятствий, реабилитация, абилитация и адаптация в обществе [1; 3]. Навыки пространственной ориентировки необходимо развивать в течение длительного времени и даже на протяжении всей жизни. Программа обучения пространственной ориентировке должна быть направлена на развитие адекватного толкования внешних раздражителей, формирование правильных предметных и пространственных представлений и выработку правильных приёмов и навыков для продуктивных действий незрячего в различной обстановке.

<sup>1</sup> Сверлов В.С. Пространственная ориентировка слепых: пособие для учителей и воспитателей школ слепых. – М.: Учпедгиз, 1951. – 151 с.

<sup>2</sup> Денискина В. З., Венедиктова М. В. Обучение ориентировке в пространстве учащихся специальной (коррекционной) школы III–IV вида: метод. пособие. – М.: Логос ВОС, 2006. – 152 с.

Практика показывает, что более сложным для людей с нарушениями функций зрительного анализатора становится не овладение навыками пространственной ориентировки как таковое, а их перенос в самостоятельную практическую деятельность [2]. Приобретённые незрячими представления о пространстве и навыки ориентировки в нём требуют автоматизации, чего можно достичь при помощи их постоянного практического применения. Если не использовать полученные при обучении навыки пространственной ориентировки в повседневной жизни, то их уровень будет падать вплоть до того состояния, которые было до начала обучения. Таким образом, развитие пространственной компетентности требует систематических теоретических и особенно практических занятий.

**Методология и методы исследования.** Теоретико-методологическую основу исследования составили деятельностный подход к организации коррекционно-развивающей работы с тотально незрячими людьми, сочетающий практическую ориентировку и речевую деятельность незрячих, проходящих реабилитационное обучение; компетентностный подход, предполагающий разработку программ реабилитационного обучения незрячих взрослых, включающих формирование и развитие пространственной компетентности и обучение уровневому решению пространственных задач.

Ряд исследований доказывает, что в организации восприятия как основы пространственной ориентировки участвуют моторная память (перцептивные автоматизмы), слуховая и зрительная память, знание о соотношении объектов и их абсолютном расположении (пространственная память) [3; 11].

А. А. Любимов назвал следующие условия формирования навыков пространственной ориентировки: готовность сохранных сенсорных систем к отражению свойств и признаков предметного мира; сформированность представления о предметах, заполняющих знакомое замкнутое пространство; умение ориентироваться на собственном теле и в микропространстве; состояние общей моторики и сформированность правильной позы, походки [6–8].

В диагностике готовности к обучению пространственной ориентировке приоритетными задачами являются выявление исходного уровня общего и сенсорного развития,



требующегося для обучения, персональных особенностей овладения пространством и причин возможного отставания.

В связи с этим на первом этапе эмпирической части исследования использованы методики психолого-педагогической диагностики, позволяющие провести оценку особенностей памяти, восприятия, мышления, пространственных представлений участников исследования как показателей готовности к обучению пространственной ориентировке.

В исследовании использовались теоретические методы (анализ, обобщение, сравнение, систематизация); эмпирические методы: психодиагностический (функциональные пробы: методика «Заучивание 10 слов» А. Р. Лурия, методика «Четвёртый лишний» для рано и поздно ослепших людей (К. А. Ким), методика исследования тактильных возможностей, методика исследования пространственных представлений), беседа, наблюдение; методы развития пространственной ориентировки (словесные и практические).

В исследовании приняли участие два взрослых испытуемых, имеющих глубокие нарушения зрения, характеризующиеся разным временем возникновения дефекта. Первый участник исследования – тотально незрячий мужчина, раноослепший (нарушение получено в возрасте 2,5 лет). Второй участник исследования – женщина с сохранившимся светоощущением, поздноослепшая (нарушение зафиксировано в возрасте 7 лет). Оба участника исследования находятся в возрастном отрезке 30–40 лет, имеют I группу инвалидности по зрению. Самостоятельно не передвигаются за пределами пространства места проживания, в передвижении за пределами места жительства используют помощь сопровождающего.

**Результаты исследования и их об- суждение.** Ввиду того, что у обследуемых отсутствует возможность зрительного восприятия, диагностическое обследование проводилась в доступной для них форме: инструкции к методикам зачитывались вслух и повторялись по запросу. При проведении исследования учитывался основной принцип диагностики при глубоких нарушениях зрения – увеличение времени проведения диагностических методик в 2–10 раз [10].

Результаты диагностики готовности участников исследования к развитию пространственной компетентности показали более высокий уровень сформированности навыков пространственной ориентировки у поздноослепшей испытуемой, что объясняется сохранностью зрительных образов, которые являются достаточно надёжной опорой для формирования представлений о предметах и окружающем пространстве вместе с информацией, поступающей от сохранных анализаторов. У раноослепшего испытуемого зрительные образы в памяти не сохранены и восприятие окружающей действительности и предметов идёт только с опорой на информацию, полученную от сохранных анализаторных систем.

В результате оценки возможностей произвольного запоминания у обоих испытуемых особых различий не зафиксировано.

В мышлении участников исследования снижения и искажения уровня обобщения не отмечено [5]. Вместе с тем поздноослепшая испытуемая чаще даёт развёрнутые обобщения и предлагает несколько возможных решений задачи.

Наблюдение показало, что двигательная активность поздноослепшей испытуемой выше, чем у участника исследования, относящегося к группе раноослепших: движения при обследовании предметов более уверенные, быстрые и тщательные.

Таким образом, диагностическое обследование показало различное качество готовности участников исследования к реализации программы развития пространственной компетентности. При этом оба испытуемых демонстрируют высокий уровень мотивации к предстоящему реабилитационному обучению, объясняя это тем, что возможность самостоятельного передвижения позволит им стать более независимыми от окружающих.

Для развития пространственной компетентности участников исследования была разработана программа «Мир вокруг меня», предполагающая развитие навыков пространственной ориентировки до уровня, достаточного для самостоятельного передвижения; развитие возможностей сохранных анализаторов и инструментального осязания при помощи длинной трости; развитие самостоятельности как личностной характеристики; осознание собственной значи-

мости; стимуляцию активности в различных направлениях жизнедеятельности.

В качестве опоры для разработки программы послужил базовый вариант программы обучения ориентировке в пространстве и мобильности слепых и слабовидящих учащихся 5–12 классов В. З. Денискиной и М. В. Венедиктовой<sup>1</sup>. Представленная программа рассчитана на тотально незрячих людей старше 18 лет, не имеющих патологии интеллектуального развития.

*Задачи программы:*

– провести диагностическое обследование участников программы с целью уточнения возможностей сохранных анализаторов и возможностей передвижения;

– ознакомить с приёмами и способами ориентировки с помощью длинной трости и использования её функций при передвижении и обследовании маршрутов, объектов и пространства;

– научить самостоятельно обследовать помещения различного назначения и передвигаться в них;

– развивать компенсаторные возможности организма, применяя систематический тренинг сенсорной сферы в целях наиболее полной компенсации слепоты (сенсibilизация сохранных органов чувств);

– развивать потребность в самостоятельной пространственной ориентировке;

– развивать разумную смелость, уверенность в себе, самостоятельность, позволяющие преодолевать чувство ложного стыда и страха перед пространством в процессе самостоятельного передвижения;

– тренировать внимание, память для использования их при обнаружении препятствий, осязательных и слуховых ориентиров;

– развивать способность к формированию качественных топографических и пространственных представлений на основе совокупной работы активизированных процессов памяти, внимания и мышления. Для изучения новых маршрутов должны быть использованы рельефные планы, схемы и другие пособия [11; 12];

– развивать умение правильно вступать в контакт со зрячими прохожими и разумно пользоваться их помощью при изучении или уточнении маршрутов.

<sup>1</sup> Денискина В. З., Венедиктова М. В. Обучение ориентировке в пространстве учащихся специальной (коррекционной) школы III–V вида: метод. пособие. – М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2007. – 308 с.

Методы и приёмы, используемые в процессе реабилитационного обучения:

– словесные: объяснение, беседа; упражнения, приёмы, обеспечивающие доступность учебной информации; специальные приёмы организации обучения (алгоритмизация, последовательность, этапность подачи учебного материала);

– практические: чередование и сочетание слуховой и тактильной, устной и практической работы.

Специфика представленной программы состоит в том, что в качестве мишени для коррекционно-развивающего воздействия выступают две взаимодополняющих друг друга системы – ориентирование и мобильность. Ориентирование – это умение установить и сохранять осознание собственного местоположения в пространстве с помощью сбора и интерпретации информации, полученной через систему органов чувств. Мобильность – передвижение в пространстве безопасным и эффективным способом [1].

Обучение проводят два инструктора, один из которых – видящий, а второй является тотально незрячим (имеет I группу инвалидности по зрению).

Продолжительность занятий – 2 часа в день, частота встреч – 2 раза в неделю, минимальное количество занятий – 8. Наполняемость группы: 2–4 человека. Возможны индивидуальные занятия с инструкторами.

Занятия имеют общую структуру:

1. Вводный этап: теоретический материал, проверка домашнего задания (начиная со второго занятия).

2. Основной этап: практические упражнения с помощью инструктора (все практические приёмы показываются участникам в индивидуальной форме); выполнение практических заданий участниками самостоятельно.

3. Заключительный этап: обсуждение результатов занятия, исправление допущенных ошибок до того, как они станут привычкой.

По окончании программы проводится зачёт в виде задания пройти путь по заданному маршруту самостоятельно.

В таблице представлен тематический план занятий.

Тематическое планирование реабилитационного обучения

№ п/п	Тема	Содержание	Способы реализации
1	Знакомство	Знакомство и установление контакта. Получение представления о трёхмерности пространства. Знакомство с кабинетом, в котором проводятся занятия. Указание важности осязания для незрячего человека в жизни	Мини-лекция: «Пространство». Упражнение «Обследование помещения». Мини-лекция: «Важность осязания для незрячего». Упражнение «Узнай на ощупь». Рефлексия
2	Диагностика, значение пространственной ориентировки в жизни незрячего человека	Диагностика мышления, памяти и пространственных представлений. Ознакомление с видами ориентировки. Определение терминов «пространственная ориентировка», «ориентир», «мобильность». Актуализация понимания важности рельефно-графических пособий и макетов для более чётких представлений о местности	Методика «Заучивание 10 слов» А. Лурия. Мини-лекция «Пространственная ориентировка, ориентир, мобильность». Методика «Четвёртый лишний» для рано и поздно ослепших людей» (К. А. Ким). Исследование пространственных представлений. Мини-лекция «Важность рельефно-графических пособий и макетов для более чётких представлений о местности». Упражнение «Рельефный план кабинета занятий». Рефлексия
3	Белая трость. Приёмы ориентировки в кабинете и здании	Знакомство с приёмами работы с белой тростью. Изучение приёмов и способов ориентировки в помещении и зданиях в целом. Определение понятия «отправной пункт». Применение методов обследования помещений и предметов, имеющих в здании. Обучение участников свободно и правильно ориентироваться в помещениях и зданиях с использованием различных ориентиров. Закрепление полученных знаний на практике. Построение плана обследуемого здания	Упражнение «Построение плана помещения». Мини-лекция: «Белая трость» (мини-лекция сопровождается демонстрацией различных видов тростей). Упражнение «Приёмы работы с белой тростью». Мини-лекция «Перемещение незрячего в помещении и здании». Упражнение «Построение пройденного маршрута». Рефлексия
4	Приёмы ориентировки при обследовании в условиях улицы	Отработка всех приёмов использования длинной трости, использование новых «уличных» ориентиров, подготовка к выходу на прилегающие улицы. Тренировка узнавания звуков улицы, определение расстояния до звука, свободная ориентировка по сторонам света. Изучение пешеходного маршрута. Построение пройденного маршрута	Мини-лекция «Приёмы при изучении новых маршрутов» (по ходу мини-лекции практическое закрепление в открытом пространстве). Упражнение «Узнавание предметов по звуку». Мини-лекция «Уличные ориентиры». Упражнение «Ходьба по прилегающим улицам без пересечения дороги». Упражнение «Построение пройденного маршрута». Рефлексия
5	Приёмы пространственной ориентировки на улице, дороге	Развитие умения применения навыка пространственной ориентировки в условиях улицы. Тренировка перехода через дорогу. Помощь в осознании возможности самостоятельности незрячего человека в передвижении	Упражнение «Построение пройденного маршрута». Мини-лекция: «Переход через дорогу». Упражнение «Переход улицы». Рефлексия
6	Передвижение по маршруту в условиях улицы с помощью инструкторов	Тренировка приёмов и способов работы с длинной тростью. Формирование правильных предметно-пространственных представлений, использование возможностей сохранных анализаторов, пространственного мышления и внимания. Обращение к пешеходам за помощью и её принятие в случае предложения таковой в определении направления следования. Построение маршрута	Мини-лекция «Помощь случайных прохожих». Упражнение «Маршрут с пересечением улицы». Упражнение «Построение плана пройденной местности». Рефлексия
7	Передвижение по маршруту в условиях улицы без помощи инструкторов	Самостоятельное применение навыков пространственной ориентировки, тренировка приёмов и способов работы с длинной тростью, возможностей сохранных анализаторов. Самостоятельное обращение к пешеходам за помощью и её принятие в случае предложения таковой. Построение плана пройденной местности	Упражнение «Построение плана пройденной местности». Упражнение «Прохождение маршрута без помощи инструкторов». Упражнение «Построение пройденного маршрута». Рефлексия
8	Зачёт	Самостоятельное передвижение по изученному маршруту с использованием полученных знаний и умений. Самостоятельное построение плана пройденного маршрута	Упражнение «Ознакомление с маршрутом на рельефном плане». Упражнение «Самостоятельное изучение маршрута». Упражнение «Построение пройденного маршрута». Рефлексия

Программа реализована в форме индивидуальных занятий по причине различного начального уровня пространственной компетентности участников исследования. Содержание заданий адаптировалось с учётом индивидуальных особенностей и жизненно-го опыта участников.

При реализации программы развития пространственной компетентности учитывались следующие условия: психологическая готовность участников к такого рода работе; доступность информации, предлагаемой для изучения; поэтапная подача учебного материала; сочетание практической и речевой деятельности участников программы; уровневый принцип в решении пространственных задач.

Соблюдение указанных условий позволило получить положительную динамику в развитии пространственной компетентности участников исследования, которая была зафиксирована в результате наблюдения в следующих показателях:

- повышение уверенности в своих силах, уменьшение барьера страха перед пространством в процессе самостоятельного передвижения;
- увеличение различительной способности с помощью осязания (более чёткая дифференцировка различных свойств предметов окружающей действительности);
- актуализация потребности к самостоятельной пространственной ориентировке и передвижению по изученным маршрутам;
- активизация использования осязательных, обонятельных и слуховых ориентиров при самостоятельной ориентировке в пространстве;
- развитие умения работать с макетами и схемами помещений, отдельных маршрутов, переносить сформированные топографические представления на план;
- развитие способности передвигаться по прямолинейному маршруту в замкнутом

и свободном пространстве без постоянного ориентира;

- развитие умения осуществлять самостоятельный переход улицы с использованием звукового светофора или с опорой на слуховое определение близости машин (под контролем зрячего инструктора);
- улучшение ориентировки в незнакомом пространстве с использованием словесных описаний маршрутов и другой информации;
- развитие способности обращаться за помощью к незнакомому человеку, принимать предложенную помощь от окружающих людей;
- перенос имеющихся навыков ориентировки в незнакомые пространства.

**Заключение.** Пространственная ориентировка – важнейшее свойство психики человека. Она составляет основу пространственной компетентности человека, имеет базовое значение для осуществления его взаимодействия с действительностью и универсальное значение для всей его жизнедеятельности.

Самостоятельно научиться ориентироваться в пространстве незрячий не может, поэтому для развития навыков пространственной ориентировки требуется проведение специальных индивидуализированных реабилитационных и коррекционно-развивающих мероприятий. Реализация предложенной программы представляет собой лишь один из возможных этапов развития пространственной компетентности. Полученные результаты могут быть использованы в качестве основы для построения индивидуализированных программ реабилитационного обучения тотально незрячих взрослых.

Практику развития пространственной компетентности у лиц с глубокими нарушениями зрения необходимо начинать как можно раньше и продолжать на протяжении всей жизни, что позволит создать условия для их успешной социализации.

#### Список литературы

1. Белов С. С., Чухрова М. Г., Орлова Т. Г., Шамикаева А. С. Ориентирование и мобильность лиц с нарушениями зрения как основа их социально-психологической адаптации. Текст: электронный // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 5. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/orientirovanie-i-mobilnost-lits-s-narusheniyami-zreniya-kak-osnova-ih-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii> (дата обращения: 13.07.2020).
2. Блинникова И. В. Формирование пространственной компетентности в системе реабилитационного обучения людей с ограниченным зрительным опытом // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 562. С. 155–175.

3. Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. М.: АПН РСФСР, 1956. 420 с.
4. Исмаков Т. М., Мясникова Л. В. Пространственная ориентировка как фактор социальной адаптации инвалидов по зрению // Актуальные психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Стерлитамак, 3 марта 2016 г.) / отв. ред. Л. Б. Абдуллина. Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2016. С. 230–233.
5. Ким К. А. Звуковой тест как метод исследования особенностей мышления лиц с нарушением зрения // Молодой учёный. 2015. № 19.1. С. 106–109.
6. Любимов А. А. Ретроспективный анализ содержания обучения ориентировке в пространстве инвалидов по зрению // Дефектология. 2012. № 3. С. 37–44.
7. Любимов А. А. Анализ современного состояния обучения ориентировке в пространстве инвалидов по зрению // Дефектология. 2013. № 6. С. 84–89.
8. Любимова (Бондаренко) М. П., Любимов А. А. Использование современных технических средств в процессе обучения незрячих и слабовидящих ориентированию и мобильности // Высокотехнологические средства реабилитации для незрячих и слабовидящих: материалы науч.-практ. конф. / под ред. В. Н. Довыденкова. СПб.: ЦМСРИЗ, 2009. С. 48–52.
9. Никулина Г. В. Состояние и перспективы коррекционной работы в школах для детей с нарушениями зрения // Современные подходы к обучению, воспитанию и реабилитации детей с глубокими нарушениями зрения. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. С. 45–62.
10. Солнцева Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения // Дефектология. 1998. № 4. С. 9–15.
11. Шемякин Ф. Н. Ориентация в пространстве // Психологическая наука в СССР: сб. ст.: в 2 т. М.: АПН РСФСР, 1959. Т. 1. С. 140–192.
12. Beek R. J., Wood D. Cognitive transformation from urban geographic fields to mental maps // *Environmental & Behavior*. 1976. No. 8. Pp. 199–238.
13. Gunzelmann G., Lyon D. R. Mechanisms of human spatial competence. *Spatial Cognition // Action, Interaction. Lecture Notes in Artificial Intelligence* / ed. T. Barkowsky [etc.]. Berlin: Springer Verlag, 2007. Pp. 288–307.

**Статья поступила в редакцию 20.07.2020; принята к публикации 12.09.2020**

**Библиографическое описание статьи**

Калашникова С. А., Писаренко А. В. Психолого-педагогические условия и показатели эффективности развития пространственной компетентности у тотально незрячих взрослых в процессе реабилитационного обучения // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 136–144. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-136-144.

**Svetlana A. Kalashnikova<sup>1</sup>,**

*Candidate of Psychology, Associate Professor,*

*Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),*

*e-mail: kotir\_ksa@mail.ru*

*<https://orcid.org/0000-0002-0255-7801>*

**Alexander V. Pisarenko<sup>2</sup>,**

*Student,*

*Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia)*

*e-mail: alexrok@bk.ru*

**Psychological and Pedagogical Conditions and Efficiency Indicator of Spatial Competence Development of the Totally Blind Adults During the Rehabilitation Training**

The relevance of the research is determined by the expansion of the problem field of psychological and pedagogical research as a result of popularization of the inclusive education practices, psychological and pedagogical support of education, human training at all stages of its development.

The scientific justification and implementation of individualized rehabilitation training programs is con-

<sup>1</sup> S. A. Kalashnikova – the main author, justification of the study methodology, formulation of conclusions, systematization of the obtained data, participation in the writing and design of the article.

<sup>2</sup> A. V. Pisarenko – data collection, development and implementation of a rehabilitation training program, analysis and systematization of the obtained data.



sidered as a significant problem of pedagogical psychology. Spatial orientation is presented as the basis of a person's spatial competence, which is of fundamental importance for human interaction with reality. The article describes the experience of developing spatial competence of totally blind adults during the rehabilitation training. Individual differences in the readiness of the blind with different times of occurrence of visual impairment for rehabilitation training are shown. The objectives, content and results of testing a program for developing spatial orientation skills for blind adults to a level sufficient for independent movement are presented. The program involves the development of the capabilities of intact analyzers and instrumental touch with a long cane; development of independence as a personal characteristic; awareness of one's own significance; stimulation of activity in various areas of life. The effectiveness of the program implementation proposed by the authors for the development of spatial competence of totally blind adults is determined by the following conditions: taking into account the degree of psychological readiness of program participants for this kind of work; availability of information offered for study; gradual supply of training material; combination of practical and speech activities of program participants; implementation of the level principle in solving spatial problems.

**Keywords:** training conditions and efficiency indicator, spatial competence, spatial orientation skills, rehabilitation training, totally blind adults

### References

1. Belov, S. S., Chukhrova, M. G., Orlova, T. G., Shamaeva, A. S. Orientation and mobility of persons with visual impairments as the basis of their socio-psychological adaptation. MNKO, no. 5, 2010. Web. 12.07.2020. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/orientirovanie-i-mobilnost-lits-s-narusheniyami-zreniya-kak-osnova-ih-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii>. (In Rus.)
2. Blinnikova, I. V. The formation of spatial competence in the system of rehabilitation training for people with limited visual experience. Bulletin of Moscow State Linguistic University, no. 562, pp. 155–175, 2009. (In Rus.)
3. Zemtsova, M. I. Ways to compensate for blindness in the process of cognitive and labour activity. M: APNRSFSR, 1956. (In Rus.)
4. Ismakov, T. M., Myasnikova, L. V. Spatial orientation as a factor in the social adaptation of the visually impaired. In Abdullina, L. B., editor Actual psychological and pedagogical problems of vocational training: Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference. Republic of Bashkortostan, Sterlitamak: 3 March 2016: 230–233. (In Rus.)
5. Kim, K. A. The sound test as a method of studying the characteristics of thinking of people with visual impairment. Young scientist, no. 19.1, pp. 106–109, 2015. (In Rus.)
6. Lyubimov, A. A. Analysis of the current state of training spatial orientation of the visually impaired. Defectology, no. 6, pp. 84–89, 2013. (In Rus.)
7. Lyubimov, A. A. Retrospective analysis the content of training spatial orientation of the visually impaired. Defectology, no. 3, pp. 37–44, 2012. (In Rus.)
8. Lyubimova (Bondarenko), M. P., Lyubimov, A. A. Use of modern technical means in the training process of the blind and visually impaired to orienteering and mobility. In Dovydenkova, V. N., editor High-tech rehabilitation tools for the blind and visually impaired: Proceedings of the Scientific and Practical Conference. Sankt-Peterburg: GU TsMSRIZ: 2009: 48–52. (In Rus.)
9. Nikulina, G. V. The state and prospects of corrective work in schools for children with visual impairments. Modern approaches to the training, education and rehabilitation of children with severe visual impairments. St-Peterburg: Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2002: 45–62. (In Rus.)
10. Solntseva, L. I. Adaptation of diagnostic techniques in the study of children with visual impairment. Defectology, no. 4, pp. 9–15, 1998. (In Rus.)
11. Shemyakin, F. N. Spatial orientation. Psychological science in the USSR. Collected articles. In 2 vol. Vol 1. M: APN RSFSR, 1959: 140–192. (In Rus.)
12. Beek, R. J., Wood, D. Cognitive transformation from urban geographic fields to mental maps. Environmental & Behavior, no. 8, pp. 199–238, 1976. (In Eng.)
13. Gunzelmann, G., Lyon, D. R. Mechanisms of human spatial competence. Spatial Cognition. In Barkowsky, T., Knauff, M., Ligozat, G., Montello, D., editors Reasoning, Action, Interaction. Lecture Notes in Artificial Intelligence. Berlin: Springer Verlag, 2007: 288–307. (In Eng.)

**Received: July 20, 2020; accepted for publication September 12, 2020**

### Reference to the article

*Kalashnikova S. A., Pisarenko A. V. Psychological and Pedagogical Conditions and Efficiency Indicator of Spatial Competence Development of the Totally Blind Adults During the Rehabilitation Training // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 136–144. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-136-144.*

УДК 378.016

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-145-152

**Лариса Владимировна Скорова<sup>1</sup>**,  
кандидат психологических наук, доцент,  
Иркутский государственный университет  
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),  
e-mail: [larisa.skorova@gmail.com](mailto:larisa.skorova@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>

**Анна Юрьевна Качимская<sup>2</sup>**,  
кандидат психологических наук, доцент,  
Иркутский государственный университет  
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),  
e-mail: [max115221@list.ru](mailto:max115221@list.ru)  
<https://orcid.org/0000-0003-1227-5063>

### Готовность педагогов к обеспечению психологической безопасности в условиях дистанционного обучения

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска способов обеспечения психологической безопасности взаимодействия в дистанционной образовательной среде, а также неразработанностью характеристик и показателей безопасности образовательного взаимодействия при дистанционном обучении в школе. Основными методами исследования выступили теоретические методы, направленные на создание теоретических обобщений, определение содержания готовности педагогов к обеспечению психологической безопасности в условиях реализации дистанционного обучения, и эмпирические, выявляющие основные компоненты готовности, с использованием анкетирования. В статье обсуждаются результаты исследования готовности педагогов к обеспечению психологической безопасности взаимодействия в условиях дистанционного обучения по трём компонентам: а) операционный компонент, который представлен коммуникативными, конструктивными и гностическими умениями, определяющими линию поведения учителя по обеспечению безопасно-комфортного взаимодействия при дистанционном обучении; б) рефлексивный компонент, предполагающий осмысление проблемы безопасно-комфортного взаимодействия в условиях дистанционного обучения и определение путей её решения на основе самоанализа своей деятельности; в) деятельностный компонент, который представлен личным опытом педагога по использованию специальных способов работы с учащимися по обеспечению психологической безопасности в дистанционной образовательной среде. Определено основное условие обучения педагогов по развитию у них компетентности по обеспечению психологической безопасности взаимодействия в дистанционной образовательной среде: овладение приёмами организации учебного процесса, способами поддержания самоорганизации учебного процесса, построения индивидуальной мотивационной системы школьника и эмоциональной поддержки в реальном дистанционном обучении.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, дистанционное обучение, готовность педагога к обеспечению психологической безопасности, взаимодействие, пространство дистанционного взаимодействия

**Введение.** Одним из документов, определяющих квалификационные характеристики, необходимые для осуществления педагогической деятельности, является профессиональный стандарт «Педагог (педаго-

гическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»<sup>3</sup>, в котором определены трудовые функции, характеризующие деятель-

<sup>1</sup> Л. В. Скорова – основной автор, организатор исследования, осуществляла сбор, анализ, систематизацию материалов исследования, оформление статьи.

<sup>2</sup> А. Ю. Качимская осуществляла сбор, анализ, систематизацию материалов исследования, оформление статьи.

<sup>3</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. № 544]. – URL: [base.garant.ru/70535556/](http://base.garant.ru/70535556/) (дата обращения: 11.03.2020). – Текст: электронный.

ность учителя. Так, в структуре трудовых функций представлены действия, направленные на оценку учителем параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, регулирование поведения обучающихся для её обеспечения.

В условиях массового перехода образовательных организаций на дистанционное обучение (период пандемии, карантина, самоизоляции) владение педагогами этими действиями приобретает особую значимость. Образовательный процесс в «дистанте», безусловно, отличается и по своей организации, и по специфике взаимодействия его участников, и это не просто «взаимодействие педагогов с обучающимися при помощи ИКТ-технологий для достижения цели образования» [6; 7]. Опыт работы авторов показывает, что в новой реальности учителя оказались не готовыми к безопасно-комфортному взаимодействию «на расстоянии», несмотря на то, что большинство школьников владеют современными коммуникационными технологиями и у них не возникает сложностей при работе с гаджетами и компьютерами. Однако учителя не имели не только опыта, но и инструкций по работе на образовательных платформах, адаптации образовательных технологий к новым условиям и, тем более, механизмами взаимодействия в дистанте. И как результат – увеличение нагрузки, в том числе эмоциональной, на всех субъектов образовательного процесса.

Понятие готовности традиционно является предметом теоретических и прикладных исследований в различных отраслях психологического знания. В контексте рассматриваемой проблемы готовность педагога правомерно рассматривать как некоторый уровень профессионализма, характеризующийся степенью осмысления значимости: решаемых педагогом профессиональных задач, знаниевого компонента и перечня компетенций, а также осознания необходимости их совершенствования.

Вопросы готовности педагогов описываются в ряде исследований, раскрывающих как многокомпонентную структуру профессиональной готовности [10; 15], так и её отдельные стороны: психологическую готовность педагогов к профессиональной деятельности [19]; готовность педагогов к инклюзивному обучению [18], повышению

качества образования [17]; представляющих место компетенций в структуре профессиональной готовности [6; 12; 16], модель сопровождения профессионально-педагогической деятельности учителя [1].

Вместе с тем недостаточно раскрыты остаются аспекты готовности педагога, связанные с обеспечением психологической безопасности в образовательном взаимодействии, в том числе при организации обучения в дистанционном формате. Собственно деятельность учителя как одного из субъектов, участвующих в создании безопасного и психологически комфортного взаимодействия в образовательной среде, рассматривают в своих работах И. А. Баева [2; 3], Н. Г. Рассоха [14], Т. В. Богуцкая [4], Т. С. Кабаченко [9], R. Sautter [23], E. Morkey, S. B. Rossman [22] и др. Отмечается повышение уровня напряжённости в отношениях с учителями, эмоциональный дискомфорт, нежелание школьников обращаться за помощью к учителям; определены риски и факторы психологической безопасности образовательной среды [2; 3; 5; 8; 13]. M. Honingh, E. Hooge эмпирически обосновали влияние уровня голоса учителя на психологическую безопасность [21]. Зарубежные коллеги отмечают значимость сотрудничества педагогов для формирования комфортного пространства и повышения профессионализма [20]. Процесс обеспечения психологической безопасности представляет собой сложную многокомпонентную систему, включающую всех субъектов образовательных отношений.

Проблема данного исследования обусловлена, во-первых, существующим противоречием между потребностью в компетентном педагоге, готовом и умеющем обеспечивать психологическую безопасность взаимодействия в условиях дистанционного обучения и реальной ситуацией недостаточной готовности учителей к этому аспекту профессиональной деятельности, во-вторых, необходимостью поиска способов управления безопасностью взаимодействия в дистанционной образовательной среде, организации и создания безопасно-комфортного пространства взаимодействия в диаде «ученик – учитель» в условиях организации обучения с использованием дистанционных образовательных технологий, в-третьих, неразработанностью характеристик и показателей безопасности взаимодействия в обра-

зовательном процессе при дистанционном обучении в школе.

Поэтому интерес к проблеме готовности педагога к обеспечению психологической безопасности взаимодействия субъектов в условиях дистанционного обучения определил основную цель исследования: оценить готовность учителей к созданию безопасно-комфортного взаимодействия со школьниками в условиях дистанционного обучения и сформулировать основные направления работы с педагогами по развитию у них компетентности по обеспечению психологической безопасности в образовательной среде.

На основании анализа подходов [1; 6; 10–12; 15; 16] к пониманию готовности, представленных в психолого-педагогической литературе, под готовностью к обеспечению психологической безопасности в условиях реализации дистанционного обучения будем понимать качественное, системное, динамическое состояние учителя как субъекта деятельности, имеющее отношение к выполняемой им деятельности по обеспечению психологически комфортной и безопасной образовательной среды. В структуре готовности определим следующие компоненты:

1) операционный компонент, который представлен комплексом умений, определяющих линию поведения учителя по обеспечению безопасно-комфортного взаимодействия при дистанционном обучении:

а) коммуникативные умения: умение «считывать» психические состояния школьников «на расстоянии», умение воздействовать на них с учётом эмоционального состояния ученика; умение активно слушать;

б) организаторские умения: организовать свою деятельность и деятельность школьников на основе уважения, любви, признания уникальности личности каждого обучающегося при организации дистанционного обучения;

в) конструктивные умения: выбирать оптимальные методы, средства, приёмы обучения, которые могут содействовать опосредованному восприятию учебной информации учащимися в режиме дистанционного обучения;

г) гностические умения: пополнять и расширять знания о способах обеспечения психологически-комфортного взаимодействия при дистанционном обучении;

2) рефлексивный компонент, который предполагает осмысление проблемы безопасно-комфортного взаимодействия в условиях дистанционного обучения и определение путей её решения на основе самоанализа своей деятельности;

3) деятельностный компонент, который представлен личным опытом педагога по использованию специальных способов работы с учащимися для обеспечения психологической безопасности в дистанционной образовательной среде.

**Методология и методы исследования.** Наиболее правомерным представляется субъектный подход, в логике которого субъектность рассматривается как возможность самого субъекта образования создавать особые условия, в которых он сам и другие субъекты будут переживать чувство психологической защищённости. Субъекты образовательных отношений самостоятельны в общении и деятельности, преобразуют окружающий мир, исходя из своих целей и ценностей<sup>1</sup>, а значит, активно взаимодействуют друг с другом. Кроме того, мы опирались на теорию психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой, которая определила её содержание, структуру; концепцию педагогической деятельности Н. В. Кузьминой, описывающей компоненты готовности к выполняемой деятельности [10].

Основными методами исследования явились теоретические методы, направленные на создание теоретических обобщений (анализ позволил определить содержание готовности к обеспечению психологической безопасности в условиях реализации дистанционного обучения), и эмпирические, выявляющие основные компоненты готовности. Разработанная анкета была структурирована в соответствии с компонентами профессиональной готовности к обеспечению психологической безопасности учебного процесса: операционный, включающий гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные умения; рефлексивный и деятельностный. Педагоги осуществляли оценку выраженности у себя этих умений при реализации дистанционного обучения.

В данном исследовании, проведённом в одной из иркутских гимназий, приняли уча-

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.



стие 134 педагога, реализующих учебные занятия в дистанционном формате.

**Результаты исследования и их об- суждение.** Измерение гностических умений, входящих в операционный компонент готовности педагогов, показало, что собственную готовность как «достаточную» определяют 44,6 % респондентов. Педагоги описывают её как такой уровень профессиональных навыков, который позволяет, по их мнению, создавать комфортные условия для себя и учащихся в пространстве дистанционного взаимодействия. 18,5 % педагогов отмечают недостаточную готовность. Они переживают беспокойство и тревогу в формате дистанционного взаимодействия с учащимися. Почти такое же количество учителей – 15,4 % – говорят о своей неготовности к организации безопасности в дистанционном формате обучения.

К гностическим умениям относится и понимание отличий дистанционного формата обучения от очного учебного процесса. Полученные данные позволяют заключить, что только 6,2 % респондентов не видят отличий, так как (по словам учителей) в видеорежиме учитель и ученики по-прежнему видят друг друга и общаются. В качестве отличий 52,3 % педагогов назвали повышение напряжения. Они аргументируют свою позицию тем, что, по их мнению, и учитель, и ученики раздражены из-за того, что не имеют возможности непосредственно общаться. Отличием, которое характеризуется количеством времени, затрачиваемым учителем и учениками, считают 36,9 % опрошенных учителей.

К коммуникативным и конструктивным умениям операционного компонента относятся умения педагога организовать урок (занятие) с учётом дистанционного формата учебного взаимодействия и умение использовать в ходе дистанционного урока специальные приёмы, учитывающие особенности опосредованного восприятия информации. В данном исследовании 41,5 % респондентов отметили, что проводят уроки с пониманием того, что все люди делятся по ведущему каналу восприятия информации на аудиалов и визуалов, и потому используют разные типы заданий. Вместе с тем ни один педагог не смог назвать конкретные приёмы, которые могут содействовать опосредованному восприятию учебной информации учащимися в режиме дистанционного обуче-

ния. 25 % учителей указывают, что проводят дистанционные уроки с учётом того, что и им самим, и ученикам некомфортно опосредованное общение, и поэтому используют специальные приёмы. Однако, равно как и предыдущая группа педагогов, они не смогли описать ни одного специального приёма. Проводят уроки как можно проще, так как не знают специальных приёмов, которыми можно пользоваться в дистанте, – 13,8 % респондентов, и 12,3 % считают, что в ситуации вынужденного дистанционного обучения и педагогу, и ученикам необходимо просто адаптироваться к имеющимся условиям, поэтому не используют специальных приёмов.

Анализ и интерпретация полученного эмпирического материала позволяют говорить о крайне низком уровне операционной готовности педагогов к обеспечению психологической безопасности в дистанционном режиме обучения.

Изучение рефлексивного компонента готовности к обеспечению психологической безопасности в дистанционном образовательном процессе осуществлялось нами через получение от педагогов информации о самооценке собственных психических состояний и понимания ими психологического самочувствия учащихся.

Выявлено, что 40 % педагогов оценивают своё текущее психическое самочувствие как «удовлетворительное». Однако у 23,1 % респондентов в самоотчётах указано «плохое» самочувствие. Эта группа учителей отмечает наличие высокого уровня напряжения в профессиональной деятельности, негативных эмоций. Тогда как 13,8 % от общего количества испытуемых говорят о переживании длительного состояния стресса, отсутствовавшего в период очного образовательного процесса. Они связывают такие негативные психические реакции со спецификой дистанционного опосредованного взаимодействия с учащимися, невозможностью непосредственного общения с ними. Педагоги указывают, что осознают, как транслируют это раздражение и тревогу на своих дистанционных уроках ученикам.

Описывая текущие психические состояния, возникающие в формате дистанционного образовательного процесса, учителя отмечают стресс (35,4 %), тревогу (30,8 %), ощущение насилия (9,2 %), злость (89,2 %), страх (4,6 %), усталость, апатию (1,5 %) и др.



Полученные данные позволяют заключить, что учителя в дистанционном формате взаимодействия с учащимися не умеют оценивать психическое состояние школьника, не понимают, какие признаки в речи или в результатах учебной деятельности школьника могут свидетельствовать о психологическом благополучии или его отсутствии у учащегося. В частности, в качестве признаков психологической безопасности школьников педагоги отмечают желание родителей помогать своему ребёнку (29,2 %); желание школьника учиться (27,7 %); количество времени, которое школьник тратит на учебу (23,1 %).

Деятельностный компонент готовности к обеспечению психологической безопасности в формате дистанционного учебного процесса измерялся уровнем владения педагогом специальными способами работы с учащимися. Исследование показало, что у 73 % респондентов деятельностный компонент характеризуется деструктивной реакцией на необходимость обеспечения психологической безопасности в дистанционной образовательной среде. Педагоги описывают препятствия на пути создания психологической безопасности: «невозможность контролировать работу и поведение учеников, как это было в классе» – 29,2 %; «большое количество времени, которое я трачу на учебный процесс и подготовку к дистанту» – 21,5 %; непонимание того, что именно «ученики чувствуют» – 6,2 %.

Вместе с тем 32,3 % учителей говорят о том, что дистанционное обучение снижает психологическую безопасность учеников, а 24,6 % – снижает психологическую безопасность учителя.

Представленные данные об оценке готовности педагогов к обеспечению психологической безопасности в условиях дистанционного образования показывают необходимость системного развития тех умений, которые входят в состав готовности и направлены на создание безопасно-комфортного взаимодействия. Целесообразность именно обучения основана на том, что описанные умения не появляются сами по себе, поскольку организация учебного процесса в дистанционном формате определяется высокой степенью самоорганизации учебной деятельности со стороны самого школьника. И отношения в диаде «учитель – ученик» выходят в плоскость, прежде всего, эмоционального подкрепления как самого про-

цесса, так и результата самоорганизации учебного процесса. Психологическая комфортность во взаимодействии – основное условие безопасности образовательного процесса, в том числе в условиях дистанционного обучения.

В психолого-педагогической литературе представлены исследования, описывающие подготовку учителей к дистанционному обучению, которая включает психологическую (обеспечение знаниями по психологии сенсорного восприятия информации, эргономике и выстраиванию интерактивной коммуникации), технологическую (методическую) и техническую подготовку [11]. Однако отсутствует система обучения способам обеспечения психологической безопасности взаимодействия в условиях дистанционного образования. Поэтому полагаем, что система обучения педагогов по развитию у них умений, входящих в состав готовности к обеспечению психологической безопасности в дистанте, будет эффективна при условиях: а) овладения этими навыками в дистанционном формате; б) формирования навыков использования специфичных приёмов организации учебного процесса в дистанте; в) демонстрации приёмов самостоятельной организации учебного процесса учащимися; г) проектирования индивидуальной мотивационной траектории и эмоциональной поддержки «на расстоянии».

**Заключение.** Нами предпринята попытка определения структуры готовности учителя к обеспечению психологической безопасности взаимодействия в условиях, включающих три компонента: операционный, рефлексивный и деятельностный. Анализ готовности на основе самооценки учителей показал своевременность постановки проблемы в связи с трудностями у учителей по созданию комфортно-безопасного взаимодействия в условиях дистанционного обучения. Намеченные пути подготовки педагогов в реальном дистанционном обучении будут способствовать совершенствованию у них компетентности по обеспечению психологической безопасности. Создание комфортно-безопасной среды взаимодействия педагогов и обучающихся в условиях дистанционного образования позволит обеспечить результативность и психологическое благополучие педагогических работников, высокий образовательный уровень обучающихся и их психическое здоровье.

**Список литературы**

1. Алексеев С. В., Ускова С. А. Сопровождение профессионально-педагогической деятельности учителя: понятийное поле и сущностные характеристики // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–17. С. 3807–3811.
2. Баева И. А. Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки. СПб.: ЛОИРО, 2014. 269 с.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации // *Казанский педагогический журнал*. 2017. № 6. С. 12–17.
4. Богущая Т. В. Понимание воспитания как со-бытия // *Мир науки, культуры и образования*. 2007. № 5. С. 233–236.
5. Ветрова Я. А., Щеголенкова Е. С. Проблема психологической безопасности образовательной среды муниципальной системы образования // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018. № 2. С. 169–178.
6. Горшкова В. В., Ускова С. А. Концептуальные признаки компетентности субъекта образования в условиях социальной неопределённости // *Человек и образование*. 2018. № 2. С. 4–9.
7. Днепров С. А. Эргономические аспекты деятельности педагога в новых условиях обучения // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. № 5. С. 5.
8. Захарова Т. Н., Андросова М. И. Психологическая безопасность образовательной среды обучающихся // *Концепт*. 2017. Т. 26. С. 67–70.
9. Кабаченко Т. С. Нарушение психологической безопасности в контексте активности профессионала: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03. М., 2000. 51 с.
10. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. М.: Прогресс, 1984. 251 с.
11. Лузанова Н. Н. Основные аспекты подготовки учителя к организации дистанционного обучения в школе // *Непрерывное образование*. 2017. № 3. С. 46–48.
12. Лукьянова М. И. Теоретический анализ феномена готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в понятийном поле категории «Профессионально-педагогическая деятельность» // *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2017. № 4. С. 110–123.
13. Молокостова А. М., Якиманская И. С. Социально-психологические аспекты безопасности образовательной среды и субъективное благополучие специалистов помогающих профессий // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2015. № 2. С. 189–193.
14. Рассоха Н. Г. Представления о психологической безопасности образовательной среды школы и типы межличностных отношений её участников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. СПб., 2005. 157 с.
15. Соколова И. И., Пискунова Е. В., Сергиенко А. Ю. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // *Человек и образование*. 2015. № 1. С. 11–15.
16. Ускова С. А. Профессионально-педагогическая компетентность учителя как показатель готовности к проектированию и реализации современного образовательного процесса // *Человек и образование*. 2019. № 2. С. 69–75.
17. Ушаков А. А. Профессионализм педагога как детерминант повышения качества образовательных услуг в условиях конкурентоспособности системы среднего профессионального образования // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология*. 2012. № 1. С. 146–152.
18. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. 2013. № 3. С. 189–194.
19. Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга: КГПУ, 1998. 344 с.
20. Bas S., Tabancali E. Correlations between teachers' personality, psychological safety perception and teacher Voice // *Eurasian Journal of Reseach*. 2020. Vol. 85. Pp. 185–204. DOI: 10.14689/ejer.2020.85.9.
21. Honingh M, Hooge E. The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools // *Educational management administration & leadership*. 2014. Vol. 42. Pp. 75–98. DOI: 10.1177/1741143213499256.
22. Morkey E., Rossman S. B. Safe schools: Policies and practice // *Education and Urban Society*. 1996. No. 28. Pp.1–18.
23. Sautter R. C. Standing up to violence [Special report] // *Phi Delta Kappan*. 1995. No. 76. K1-K12.

**Статья поступила в редакцию 18.05.2020; принята к публикации 25.06.2020**

**Библиографическое описание статьи**

Скорова Л. В., Качимская А. Ю. Готовность педагогов к обеспечению психологической безопасности в условиях дистанционного обучения // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 145–152. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-145-152.

**Larisa V. Skorova<sup>1</sup>,**

*Candidate of Psychology, Associate Professor,  
Irkutsk State University  
(1 Karl Marx st., Irkutsk, 664003, Russia),  
e-mail: larisa.skorova@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>*

**Anna Yu. Kachimskaya<sup>2</sup>,**

*Candidate of Psychology, Associate Professor,  
Irkutsk State University  
(1Karl Marx st., Irkutsk, 664003, Russia),  
e-mail: max115221@list.ru  
<https://orcid.org/0000-0003-1227-5063>*

**Readiness of Teachers to Ensure Psychological Safety in the Context of Distance Learning**

The relevance of the study is due to the need to find ways to ensure the psychological safety of distance educational environment, as well as the lack of development of characteristics and safety indicators of the educational process during distance learning at school. The main research methods were theoretical methods aimed at creating theoretical generalizations, determining the content of teachers' readiness to ensure psychological safety in the context of distance learning and empirical methods that identify the main components of readiness using a research methodology. The article discusses the results of a study of the readiness of teachers to ensure psychological safety in the context of distance learning in three components: a) the operational component, which is represented by communicative, constructive and gnostic skills that determine the teacher's behavior in ensuring safe and comfortable interaction with distance learning; b) the reflexive component involves understanding the problem of safe-comfortable interaction in the context of distance learning and identifying ways to solve it based on introspection of one's activities; c) the activity component is represented by the personal experience of the teacher in using special ways of working with students to ensure psychological safety in the distance educational environment. The conditions for teaching teachers to develop their competence to ensure the psychological safety of distance learning environments are defined: mastering the methods of organizing the educational process, ways to maintain the self-organization of the educational process, building an individual motivational system for the student and emotional support in real distance learning.

**Keywords:** psychological safety, distance learning, willingness of the teacher to ensure psychological safety, interaction, space of distance interaction

**References**

1. Alekseev, S. V., Uskova, S. A. Maintenance of professional and pedagogical activities of a teacher: conceptual field and essential characteristics. *Fundamental researches*, no. 2–17, pp. 3807–3811, 2015. (In Rus.)
2. Bogutskaya, T. V. Understanding of education as an event. *The world of science, culture and education*, no. 5, pp. 233–236, 2007. (In Rus.)
3. Baeva, I. A. Safe educational environment: psychological and pedagogical foundations of formation, maintenance and evaluation. SPb: LOIRO, 2014. (In Rus.)
4. Baeva, I. A. Psychological safety of the educational environment in the structure of the integrated security of the educational organization. *Kazan Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 12–17, 2017. (In Rus.)

<sup>1</sup> L. V. Skorova – main author, research organizer; collected, analyzed, organized research materials and prepared an article.

<sup>2</sup> A. Yu. Kachimskaya – collected, analyzed, organized research materials and prepared an article.

5. Vetrova, Ya. A., Shchegolenkova, E. S. The problem of psychological safety of the educational environment of the municipal education system. *Native and foreign pedagogy*, no. 2, pp. 169–178, 2018. (In Rus.)
6. Gorshkova, V. V., Uskova, S. A. Conceptual signs of the competence of the subject of education in conditions of social uncertainty. *Human and education*, no. 2, pp. 4–9, 2018. (In Rus.)
7. Dneprov, S. A. Ergonomic aspects of the activity of the pedagogue in the new learning environment. *Mir nauki. Pedagogy and Psychology*, no. 5, p.5, 2019. (In Rus.)
8. Zakharova, T. N., Androsova, M. I. Psychological safety of the educational environment of students. *Kontsept*, no. 26, pp. 67–70, 2017. (In Rus.)
9. Kabachenko, T. S. Violation of psychological safety in the context of professional activity: Dr. sci. diss. abstr. M., 2000 (In Rus.)
10. Kuzmina, N. V. *Methods of research of pedagogical activity*. M: Progress. 1984. (In Rus.)
11. Molokostova, A. M., Yakimanskaya, I. S. Socio-psychological aspects of the safety of the educational environment and the subjective well-being of specialists in helping professions. *Bulletin of the Orenburg State University*, no. 2, pp. 189–193, 2015. (In Rus.)
12. Luzanova, N. N. The main aspects of preparing a teacher for the organization of distance learning at school. *Continuing education*, no. 3, pp. 46–48, 2017. (In Rus.)
13. Lukiyanova, M. I. Theoretical analysis of the phenomenon of teacher readiness for the implementation of a personality-oriented approach in the conceptual field of the category «Professional pedagogical activity». *Pedagogical Sciences*, no. 4, pp. 110–123, 2017. (In Rus.)
14. Rassokha, N. G. Representations of the psychological safety of the educational environment of the school and the types of interpersonal relationships of its participants: Cand. sci. diss.SPb., 2005. (In Rus.)
15. Sokolova, I. I., Piskunova, E. V., Sergienko, A. Yu. Research on the readiness of young teachers for professional activities in the light of the standards and requirements of the employer. *Human and education*, no. 1, pp. 11–15, 2015. (In Rus.)
16. Uskova, S. A. Professional and pedagogical competence of a teacher as an indicator of readiness for the design and implementation of the modern educational process. *Human and education*, no. 2, pp. 69–75, 2019. (In Rus.)
17. Ushakov, A. A. The professionalism of the teacher as a determinant of improving the quality of educational services in the context of the competitive ability of the secondary vocational education system. *Bulletin of the Adyghe State University*, no. 1, pp. 146–152, 2012. (In Rus.)
18. Khitryuk, V. V. The willingness of teachers to work in an inclusive education. *Bulletin of ChGPU named after I.Ya. Yakovleva*, no. 3, pp. 189–194, 2013. (In Rus.)
19. Shteinmets, A. E. *Psychological preparation for pedagogical activity*. Kaluga: KGPU, 1998. (In Rus.)
20. Bas, S., Tabancali, E. Correlations between teachers' personality, psychological safety perception and teacher Voice. *Eurasian Journal of Reseach*, vol. 85, pp. 185–204, 2020. DOI: 10.14689/ejer.2020.85.9. (In Engl.)
21. Honingh, M., Hooge, E. The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational management administration & leadership*, vol. 42, pp. 75–98, 2014. DOI: 10.1177/1741143213499256. (In Engl.)
22. Morkey, E., Rossman, S. B. *Safe schools: Policies and practice*. Education and Urban Society, no. 28, pp.1–18, 1996. (In Engl.)
23. Sautter, R. C. Standing up to violence [Special report]. *Phi Delta Kappan*, no. 76, K1-K12, 1995. (In Engl.)

**Received: May 18, 2020; accepted for publication June 25, 2020**

**Reference to the article**

Skorova L. V., Kachimskaya A. Yu. Readiness of Teachers to Ensure Psychological Safety in the Context of Distance Learning // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 145–152. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-145-152.

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объемом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

<b>Жанр</b>	<b>Минимальный объём</b>
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:** 150–200 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 методика 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 в алфавитном порядке и должен включать не менее 15 источников. Желательно, чтобы в нём были представлены зарубежные источники. Литература на иностранных языках должна следовать за литературой на русском языке.

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 – по-страничная.

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 **подписные 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** (lowcase 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** (150 to 200 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].

**References** are arranged in alphabetical order and should include no less than 15 sources including no less than 5 foreign sources. References in foreign languages should follow references in Russian.

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.**

### **Payment for the author’s copy postage**

An amount of 200 rubles is paid for postage.

**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