УДК 37.014

Встреча российской школы с «социально-эмоционально-этическим образованием»: организационно-педагогические условия

Meeting of the Russian school with “social, emotional and ethical learning” (SEE-Learning) – organizational and pedagogical conditions

Кожевникова М.Н., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, mkozhevnikova1@gmail.com

Неупокоева Н.И., лаборатория образовательных инноваций школы № 91, г. Санкт-Петербург, n_neupokoeva@mail.ru

Kozhevnikova M., The Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, mkozhevnikova1@gmail.com

Neupokoeva N., Laboratory for Educational Innovations of School № 91, St. Petersburg, n_neupokoeva@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.28.29.022

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № 20-013-00875.

Ключевые слова: социально-эмоционально-этическое образование, эмоциональный интеллект, обновление содержания образования, организационно-педагогические условия, педагогика «больших идей» «навыки XXI века».

Keywords: social, emotional and ethical learning; emotional intelligence; updating the content of education; organizational and pedagogical conditions, pedagogy of "big ideas" "skills of the 21st century".

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования социально-эмоционально-этического образования (СЭЭО) в российской общеобразовательной школе, зависящего от определенных организационно-педагогических условий. Проанализировано значение направления СЭЭО как примера обновления содержания образования в соответствии с потребностями XXI в. Выявленные в анализе характеристики СЭЭО, при его типологизации как проекта педагогики «больших идей» и конкретизации как особенного гуманистического направления, определили требования к внешним и внутренним условиям введения программ СЭЭО в общеобразовательной школе.

Организационно-педагогические условия введения программы СЭЭО в школу определены как обусловленные выбором перспективы из двух возможных: ситуационной и деятельностной; и выбором организационного подхода из двух возможных: дефицитарного и контекстного; идентификацией соответствующей данной образовательной организации модели внедрения из списка возможных версий, ранжированных по полноте и интенсивности внедрения. Описан общий алгоритм организационно-педагогических действий по введению новой программы. Выявлены возможные риски и проблемы внедрения новой программы в аспектах внешних и внутренних препятствий, общих и индивидуальных затруднений.

Abstract. The article is devoted to the problem of implementing social, emotional and ethical learning (SEEL) in the Russian school as dependent on certain organizational and pedagogical conditions. The importance of the SEEL as an example of updating the content of education in accordance with the needs of 21c. has been analyzed. The characteristics of SEEL identified in the analysis, with its typology as a project of pedagogy of "big ideas" and concretization as a special humanistic movement, determined the requirements for the external and internal conditions for the introduction of SEEL programs in a school.

The organizational and pedagogical conditions for the introduction of the SEEL program into school are understood as conditioned by the choice of the perspective from two possible ones: situational and activity; and the choice of an organizational approach from two possible ones: deficit and contextual; identification of the implementation model corresponding to a given educational organization from the list of possible versions, ranked by the completeness and intensity of implementation. The general algorithm of organizational and pedagogical actions for the introduction of a new program is described. Possible risks and problems of introducing a new program are identified, in terms of external and internal obstacles and general and individual difficulties.

Введение. Эмоционально-этического обучение, Social Emotional Ethical Learning (мы обсуждаем в терминах «образования», а не «обучения» [3]) – СЭЭО, получившее развитие как «обновленная версия» социально-эмоционального обучения (СЭО), воплотившего в образовании с 2000-х гг. концепцию «эмоционального интеллекта», стало известно в России в 2019 г. Программа СЭЭО, разработанная в исследовательском университете Эмори в США, представленная на Международной научно-практической конференции в Институте педагогики РГПУ им. А.И. Герцена [2], была воспринята в русле педагогических идей гуманистической парадигмы. К программе СЭЭО проявили интерес педагоги частных и государственных общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, Москвы, Калмыкии и некоторых других регионов; в 2020 г. приняли участие в научно-практических семинарах по вопросам СЭЭО научно-исследовательской Лаборатории проблем социальной поддержки личности Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, организованных в сотрудничестве с СОШ № 91 Санкт-Петербурга. Некоторые педагоги прошли также курс введения в программу на электронной платформе международного проекта и подступают к введению СЭЭО в педагогическую практику. Так, встреча с новым образовательным направлением оказывается и теоретической, и практической проблемой, обуславливающей исследования и рассматриваемой в данном случае как проблема поиска необходимых организационно-педагогических условий для введения СЭЭО в российской школе.

Методология исследования. Направление СЭЭО разработано его создателями на основе СЭО и последних идей Д. Гоулмана, П. Сенге и др. [12] в двух версиях: образовательной концепции, представленной в тексте как система идей и подходов, ориентированных на любые уровни образования, включая высшее и профессиональное образование [17]; а также учебных курсов для трех возрастных групп: «младшей начальной школы» (возраст 5 – 7), «старшей начальной школы» (8 – 10 лет) и основной школы (11 – 13 лет).

Согласно исследуемым текстам СЭЭО и концепций, на которых они базировались, содержание СЭЭО посвящено актуальным задачам развития понимания эмоций и управления эмоциями, усиливающим социальное понимание и интуицию; развитию внимания; развитию сострадания к себе и к другим; навыка межличностного общения (это «навыки XXI

века», или «мягкие навыки» (soft skills). Основные идеи СЭЭО – это введение в образование эмоциональной и этической составляющих; опора на всеобщий опыт (удостоверяемый здравым смыслом и наукой) и на личный опыт учащихся; цель, понимаемая как собственное счастье и счастье других, соотносительность которых подтверждается связью эмоциональности и социальности. Важная особенность СЭЭО – включение методов культивирования психологической устойчивости – преодоления и профилактики эмоциональных травм, значимость которой была подтверждена исследованиями [15], и развитие «системного мышления», открывающего взаимозависимость вещей, людей, событий [12]. Программы исходят из трех измерений (видов знаний и навыков): 1) осознанности, 2) сострадания и 3) участия и трех областей их применения: i) личности, ii) общества и iii) систем [17, pp.13-21]. Педагогическая модель опирается на элементы осознанности и критического мышления и строится как движение развития учащихся через три уровня: а) обретаемого знания, б) личного озарения, с) личностно воплощенного понимания [17, pp.21-29]. Помимо текстов, исследование исходило также из результатов включенного наблюдения за процессом знакомства российской школы с СЭЭО на примере, в частности, опыта СОШ № 91 Санкт-Петербурга (в рамках практического исследования на этапе вхождения).

Методы исследования. Теоретическое исследование обеспечивалось применением общих методов философии образования и теоретических педагогических исследований (социально-философский анализ, социокультурный анализ, феноменологический подход, типологизирующий и конкретизирующий подходы; текстологический анализ; контент-анализ; системный подход; включённое наблюдение и организационно-педагогическое моделирование).

Результаты.

1. *Анализ проблемы как обновления содержания образования.* Встреча российской школы с СЭЭО – пример общей проблемы обновления содержания образования. Задача обновления содержания возникает в российском школьном образовании с определенной периодичностью, и традиционный подход заключается в том, что возникающие новые педагогические задачи решаются с помощью включения очередного нового учебного предмета в образовательный стандарт, и затем – в вариативную или обязательную часть учебного плана: осмысливается новая педагогическая

задача — появляется новый учебный предмет. Обновление федеральных образовательных стандартов происходит в отечественном образовании один раз в восемь-десять лет, это значит, что каждый вновь принятый стандарт консервирует определённый консенсус представлений о целях и содержании образования, сложившийся в предшествующие годы. В текущей действительности проблема обновления содержания образования уже не может разрешаться привычным способом через фиксацию изменений в федеральном образовательном стандарте, так как периоды действия стандартов более продолжительные, чем нарастающая интенсивность изменений в технологиях и коммуникациях, несущих новые возможности. Этот факт обсуждается в педагогическом сообществе, в частности, в рамках разработки концепции нового «преадаптивного» образовательного стандарта, к которой приступила инициативная группа под руководством А.Г. Асмолова в рамках программы «Инициатива ФГОС 4.0».

Скорость появления новых «наборов» ожидаемых образовательных результатов опережает скорость обновления стандартов, примерных предметных программ и, тем более, дидактических систем, имеющих ещё большую инерцию. В системе организационно-управленческих действий в рамках ведомственного подхода эта ситуация практически никак не разрешается. Вместе с тем, как показали международные исследования, существует возможность «быстрых изменений» (в срок от 3 до 5 лет) на уровне школы, при условии определенной организационно-управленческой модели преобразований, включающей план изменений; эффективное руководство; мониторинг процессов, повышение мотивации для участия; понимание и преодоление сопротивления, учет необходимости устойчивости и т.д. [10].

Так возникает необходимость разработки инструментов для расширения и обновления содержания школьного образования на уровне образовательной организации. Под «содержанием» в данном контексте мы имеем в виду всю совокупность деятельности учащихся и педагогов в информационно-образовательной среде школы. «Обновление» охватывает появление соответствующих времени новых педагогических задач, концепций (например, «4К» [9]), «полей» и ориентиров (например, «навыки будущего»), которые регулярно формулируются в крупных международных и российских

исследованиях и научно-педагогических программах [8].

Результат достигнутого понимания относительно стратегии обновления содержания школьного образования определяет вопросы тактического организационно-управленческого характера. Каким способом отдельная образовательная организация может откликаться на возникающие задачи? Какие институциональные инструменты и организационно-педагогические методы помогут педагогам самостоятельно трансформировать и «достраивать» информационно-образовательную среду своей школы, чтобы отвечать на запросы растущих учеников и ожидания меняющегося мира? Или переформулируем: как построить что-то сущностно (структурно и содержательно) новое в довольно традиционный и жёстко отрегулированный образовательный процесс? Как совмещать новые образовательные возможности с текущим предметным содержанием? Как моделировать информационно-образовательную среду и институциональные условия школы, чтобы они способствовали возникновению новых образовательных ситуаций, нового опыта учащихся и релевантных образовательных результатов?

2. *Анализ особенностей направления СЭЭО и соответствующих требований к организационно-педагогическим условиям.*

Программу СЭЭО можно рассматривать в качестве модели, типологизируемой как относительно новый для российской образовательной практики класс программ, ориентированных на концепцию «больших идей» (как правило, фундаментальных научных междисциплинарных идей, либо имеющих глобальное значение ценностных утверждений [11]). В традиционных школьных предметных программах элементы научного знания, научные понятия дидактически оформляются в процесс «усвоения» этих знаний на тематических уроках с опорой на классический учебник, учебные темы следуют одна за другой, образуя линейный учебный курс; набор теоретических знаний и предметных умений учащиеся осваивают, а учителя тестируют за фиксированный период времени, в ритме учебного года и недельного расписания. Программы «больших идей» разрабатывались на основе достижений когнитивных наук и уже стали основой образовательных стандартов многих стран (Австралия, Канада, Сингапур и др.). В определённом смысле, одним из ранних примеров этого подхода можно назвать учебный

план школы Монтессори. Программы «больших идей» содержат концепты и обобщённые представления, актуальные для определённой предметной (научной) области, либо области человеческой культуры, предлагаемые педагогам и учащимся не как знание для усвоения, а как *поле, в котором ставят вопросы*, ведут поиск, уточняют факты, соотносят идею с действительностью, исследуют, как идея применяется в мире и совершают свои пробы.

Так эти программы предполагают включение педагогов и учащихся в совместную деятельность в рамках *открытой образовательной ситуации*, где новые знания разворачиваются в индуктивной логике от частного к общему, где есть место сомнению, проблематизации, совместным практикам и пробам, диалогу и тренировке самостоятельности. Развитие идей в таких программах, как правило, идёт *по спирали* (что отвечает идее преадаптивности, значение которой для эволюции, в целом, и человека, в частности, получило научное обоснование [1]), и нарастание объёма представлений и личного опыта происходит по ступеням образования. Структура отдельных занятий содержит описание *совместной деятельности педагога и учащихся*. При том, что характер деятельности меняется в соответствии с возрастом, нарастает объём содержания, центральные принципы и сквозные идеи курса остаются в фокусе. Заметим, что программы, основанные на «больших идеях», предполагают, что *сам учитель наполняет занятия* конкретным учебным материалом, ориентируясь на специфику своей ситуации: возможности школьной образовательной среды, особенности учащихся и т.п.

Принципиальная черта дидактики «больших идей», обсуждавшейся, в частности, в материалах «Инициативы ФГОС 4.0.» И.М. Реморенко, состоит в том, что «большие идеи», как правило, *отсылают к конкретным видам деятельности*, в которые вовлекаются учащиеся в процессе познания. Конкретные знания — понятия и представления — предлагаются в качестве опоры для получения результата в ходе одного занятия. Так, вместе с представлениями и знаниями, формируются определённые способы деятельности и навыки.

Ещё одно отличие программ этого типа — определённая *«незавершённость»*, открытость и изначально заложенная связь их содержания с будущей жизнью и деятельностью. В программе СЭЭО это выражено особенно ярко, так как «большие» социальные и этические идеи, лежащие в её основе, далеко не всегда воплощены в окружающей учащихся

действительности, и требуются время и усилия многих людей, чтобы, например, идеи сострадания овладели большинством людей. Этим отчасти объясняется принципиальная невозможность «итоговой» (в окончательном смысле) оценки результатов освоения такого курса, его результаты будут проявлены в будущем.

Направление СЭЭО, в своей конкретности, как показывает анализ, представляет *гуманистические «большие идеи»*, соответствующие пониманию их в российском гуманистическом движении. Это система ценностей, исходящая из человека как такового; нравственные принципы, объясняемые через человека; критерии истинности, основанные на человеческих способностях познания; в целом, взгляд на мир с позиций человека. Эти идеи сформулированы в СЭЭО в терминах всеобщей значимой *«светской этики»* [14]; и гуманистические ценности, равно как и социальные принципы, и нравственные воззрения, и позиции, здесь не являются навязываемыми, внушаемыми или даже вдохновлёнными учителем, но подразумевают личный результат учащихся. Это результат вопрошания, дискуссий, критического анализа, личного опыта, эмоционального переживания и, наконец, применения, достигаемый в индивидуальных и коллективных образовательных действиях. *Ценностная нагруженность* отличает СЭЭО от программ ценностно-нейтрального модуля, ориентированных на объективированное, не связанное с личностными позициями учеников знание.

В СЭЭО эта проблематика, представленная на трёх взаимосвязанных уровнях существования: индивидуальном; во взаимодействии с «ближними» другими; и на уровне социальных систем, вплоть до общечеловеческого уровня, включает также развитие *осознанности*, связанное с задачами воспитания. «Осознанность» в СЭЭО — это одно из трёх «измерений» образовательного процесса, два других: «сострадание» и «участие, или вовлечённость».

Все эти особенности СЭЭО подразумевают и особые *внешние* организационно-педагогические условия, то есть внимание к способам встраивания в образовательную среду школы, и *внутренние* профессионально-личностные условия, со стороны педагогов. Так, педагогам потребуется принять во внимание, что осознанность (англ.: *mindfulness*) — это сложный субъективный и трудно исследуемый конструкт

(в частности, название широко вошедших в употребление психологических практик), относящийся к глубине психики, от развития которого зависят и решения, принимаемые человеком, и ее /его переживания себя, и отношения с другими. Российские психологи характеризуют осознанность как способность безоценочно, предметно и точно осознавать свой жизненный опыт в полноте и разнообразии его переживаемого содержания, с осознанием факта, что переживаемое есть субъективный слепок с реальности, внутренняя репрезентация опыта, а не сама объективная реальность [6, с.26-31]. В быстро меняющихся ситуациях современной действительности, когда ответственность за свои действия (в информационном взаимодействии, в выборе направления образования и т.д.) всё больше ложится на самого юного человека, *осознанность* актуальна для умения самостоятельно принимать мотивированные и продуманные решения.

Осознанность составляет существенный компонент саморефлексии человека. В более частном смысле осознанность связана с управлением вниманием. Особое значение имеет развитие осознанности в свете понимания сознания как регулятивной подсистемы социального действия, которая, в отличие от инициальной подсистемы (потребностей человека), а также от операциональной и результативной подсистем, осуществляет не только ориентационную и мотивационную, но и проектную, и реактивную функции. Активизация сознания (осознанность), таким образом, обеспечивает осознанный выбор между вариантами поведения, обусловленными, в частности, ощущениями и встроенной эмоциональной оценкой. В программе СЭЭО формирование социальных позиций и моделей взаимодействия, ценностных представлений и нравственных убеждений увязывается с опытом учащихся, осмысливаемым в образовательной ситуации «здесь и сейчас», в процессе занятий и в сообществе с другими. Очевиден вывод: российским педагогам, не знакомым с конструктом *осознанности* и опытом практик *созерцательного* типа [4], требуется познакомиться с этим и освоить личный опыт *осознанности*, что, согласно исследованиям, имеет благотворные следствия для их профессиональной деятельности, в целом [13], и станет полезным инструментом для создания в школе пространства опыта осознанного действия (расходуя сил, времени в ситуациях школьной жизни и т.п.). Такой опыт реализует и задачу развития преадаптивности (которая как

принцип дополняет в психологии причинность состоявшейся обусловленности обусловленностью неопределённым будущим [1, с.30]), составляющей способность справляться с задачами в условиях неопределённости.

Ещё одной существенной особенностью программы СЭЭО является её выраженная ориентация на деятельность: совместную и самостоятельную, что отражено в принципе «участия». Заметим: деятельность здесь «вшита» в «большую идею», ведь идея приобретает свою значимость именно благодаря её неразрешённости и усилиям обучающихся и обучающихся по её разрешению. Так, содержание учебных курсов СЭЭО предполагает в меньшей степени освоение теоретического материала, но больше развитие личного понимания важности осознанности, сострадания, ценностей человека, этических начал и активное взаимодействие с другими по обсуждаемым темам, с применением учебного материала к текущей ситуации в классе и жизни ученика. Для реализации деятельностной составляющей необходимо выделять специальное пространство, время и условия для приобретения опыта, связанной с этим проектной деятельности и их рефлексии. Итак, очерчивается задача встраивания нелинейной программы с не жёстко сформулированными образовательными результатами в традиционный, линейно устроенный образовательный процесс.

3. *Анализ организационно-педагогических условий включения программы СЭЭО в деятельность школы.*

Видится возможным рассматривать процесс введения направления СЭЭО в общеобразовательной школе с точки зрения двух фокусов. Первым фокусом может быть само усиленное внимание к социально-эмоциональным и этическим проявлениям, опыту, развитию навыков учащихся. Это свободное движение, без определения заранее заданных рамок деятельности, конкретизируемое педагогами в образовательном содержании, этапах, формах, способах, исходя из увязки с ситуацией в аспектах СЭЭО (то есть с конкретными социально-эмоциональными и этическими проявлениями, опытом и стадиями процесса развития учащихся). Так организуется движение от реализации спланированного образовательного процесса к гибкому воздействию на состояние образовательной среды. Дадим этой перспективе обозначение «*ситуационной*». Вторая возможная перспектива – «*деятельностная*»: это фиксация на деятельности, то есть организационное движение от проведения занятий по заранее рекомендованному плану (на основе

тематического планирования) к разворачиванию совместной деятельности в рамках уникального сценария в образовательной среде школы.

В свете так очерченных перспектив, которые в дальнейшем требуется принимать во внимание в процессе внедрения программы СЭЭО, делается понятным, что первая позволит вывести социально-эмоционально-этическое развитие учащихся из категории узко понимаемых «личностных образовательных результатов», которые требуется осваивать в рамках конкретного учебного курса, в более широкое «пространство школьной жизни», где социально-эмоционально-этические навыки применяются естественным образом в реальных ситуациях и отношениях. Вторая же поможет педагогам удерживать внимание на задаче поддержки разнообразных видов деятельности в конкретной группе учащихся в отведённое для занятий время.

Выявленные перспективы требуют обоснованного выбора способа внедрения программы СЭЭО в школе. Традиционным для практики управления изменениями в школьной организации является так называемый «дефицитный» организационный подход [7], при котором на основе сформированного образа желаемых изменений в организации производится анализ недостатков и слабых мест, выявляются отсутствующие условия и ресурсы, а затем планируется работа по их восполнению. Так организуются подбор и повышение квалификации педагогов, подбираются инструменты для повышения их мотивации, происходит поиск финансовых и материальных ресурсов и т.д. В целом, действия управленческой команды направлены на ликвидацию обнаруженных дефицитов и целенаправленное формирование новых условий, при этом считается, что дефициты сами по себе являются ресурсом развития. Однако мы видим, что данный подход, при всей его кажущейся эффективности, в ситуации внедрения не позволит удержать заданную самой программой СЭЭО ситуационно-деятельностную рамку. Для этой рамки необходим такой подход, который позволил бы новой деятельности разворачиваться в системе существующих контекстов (как образовательных, так и организационных), а также учитывать восприятие новой ситуации всеми участниками образовательной организации. Такие возможности может предоставить «контекстный» организационный подход [5] к изменениям, при котором объектами приложения управленческой мысли являются не столько сами участники изменений, сколько

контекст их деятельности при условии их пребывания в субъектной позиции.

Так как планируемые изменения затрагивают сферу отношений и взаимодействий людей, то есть собственно социальный и эмоциональный контексты, предполагается, что, вместо узко понимаемого «управления персоналом», в школе полезнее создавать условия для исследования контекстов и переосмысления педагогами смыслов и содержания образовательной деятельности, так повышаются восприимчивость педагогов к ситуациям неопределённости и степень их профессиональной самостоятельности.

Первым шагом на пути внедрения курсов СЭЭО может стать принятие управленческой командой школы решения о возможности апробации новой программы. В рамках контекстного организационного подхода можно начать с создания рабочей (проектной) группы и вовлечения в её работу единомышленников. Инициаторами внедрения курсов СЭЭО может выступить группа педагогов (методическое объединение учителей начальной школы, школьная служба медиации, временный творческий коллектив), автономный педагог, школьные руководители, педагоги, ответственные за развитие школьного сообщества, специалисты по воспитательной работе, по методическому сопровождению и т.п. Кроме этого в роли организатора внедрения новой программы может выступить педагог-исследователь или школьный психолог.

В ожидаемой перспективе роста предлагаемых школе нелинейных и надпредметных программ, сходных по структуре с программой СЭЭО, в образовательной организации может вырасти новая профессиональная позиция (появится новый контекст) педагога как своеобразного «технолога по внедрению» программ и курсов, «упаковщика» нового содержания образования в школьном информационно-образовательном пространстве или «дизайнера» новых образовательных ситуаций.

На следующем шаге школьным инициаторам введения программы нужно согласовать план действий с коллегами. Необходимо познакомить их с основными принципами программы СЭЭО, с учебным планом и предлагаемыми материалами. Условием использования материалов программы СЭЭО является прохождение педагогами общедоступного вводного курса и получение сертификата. Существенную поддержку в этом инициативные педагоги могут получить в организованном сообществе СЭЭО (начавшем организовываться в России и находящемся в

научном контакте с НИ Лабораторией проблем социальной поддержки личности. Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена). Потребуется работа в диалоговом ключе с текущими представлениями педагогов о школе и современном образовании в целом, обсуждение современных идей социально-эмоционального и этического образования. В процессе обсуждения конкретных способов работы с материалами курса СЭЭО могут появиться конкретные образы деятельности и умозрительные наброски занятий с опорой на имеющийся опыт педагогов. Необходимо также согласовать введение нового курса с родителями, предоставив им полную информацию о предстоящей работе.

Перед началом апробации программы в школе нужно создать условия для педагогической и методической рефлексии (наблюдение, обсуждение процесса образовательной деятельности, текущих результатов и трудностей), согласовать продолжительность и этапы апробации программы. Завершающим этапом апробации программы должна стать итоговая рефлексия, на основании которой проводится коррекция условий, и принимается решение о включении программы в информационно-образовательную среду школы.

Программа СЭЭО предусматривает довольно широкие возможности для моделирования локальных организационных условий и выбора степени гибкости внедрения программы. Сами разработчики программы СЭЭО в своих рекомендациях по имплементации указывают на гибкие возможности внедрения, в зависимости от условий образовательной организации. Так, мы видим ряд версий, составляющих модели внедрения программы СЭЭО, ранжированных по полноте и интенсивности внедрения. Это возможности внедрения (1) в рамках основной урочной деятельности – как самостоятельный учебный курс, либо как элемент другого учебного предмета в рамках раздела учебного плана, формируемого участниками образовательных отношений; (2) в рамках внеурочной деятельности – например, как содержание проектной деятельности или активности в рамках школьного выезда; (3) в рамках дополнительного / неформального образования – в форме дискуссионного клуба для подростков, развивающей группы, серии образовательных событий или кружка. (4) Также это включение ситуаций и практик из курса СЭЭО в учебные занятия (уроки) по основным предметам учебного плана (в начальной, основной и средней школе), – отдельные образовательные ситуации и практики могут интегрироваться в предметное

преподавание. (5) Возможно проектирование нелинейных образовательных ситуаций в контексте программы СЭЭО («метапредметные недели», «проектные недели», «проектные дни» и т.п.). (6) При включении содержания программы СЭЭО в деятельность специалистов школьной службы сопровождения (медиации) могут использоваться отдельные модули программы для занятий, организуемых школьным психологом или социальным педагогом (программы поддержки). (7) Организация общего педагогического движения в контексте идей программы СЭЭО, включение идей и принципов СЭЭО в текущие образовательные практики (программы профессионального роста педагогов, в планирование совместной деятельности с родителями, «общие» школьные события) представляет широкий контекст, охватывающий все школьное сообщество.

Таким образом, обеспечив общую готовность участников образовательной деятельности (педагогов, администрации, учащихся, родителей) к изменениям и убедившись в понимании участниками основных ценностей и принципов программы, школьная администрация и педагогический коллектив могут приступить к конкретным организационно-педагогическим действиям.

Представим последовательность этих действий как общий алгоритм: I. описать в школьном нормативном акте порядок введения программы, организации событий и способы оценки результатов, определить зоны ответственности, регламент принятия решений и предполагаемые формы взаимодействия в ходе осуществления программы СЭЭО (предполагаемые отношения педагог-педагог, педагог-администрация, педагог-родитель); II. обеспечить в учебном плане школы возможность расширения содержания образования, формируемого участниками образовательных отношений; III. внести изменения и дополнения в образовательную программу и учебный план школы, а также в план внеурочной деятельности, программу воспитания и план службы социально-психологической поддержки; IV. закрепить принятые изменения решением педагогического совета (управляющего или попечительского совета) школы; V. обеспечить пространство, подходящее для проведения занятий, наличие материалов и оборудования; VI. продумать изменение школьного расписания, учитывая время, отводимое на проектную работу и нелинейные образовательные события в рамках курсов СЭЭО; VII. запланировать наблюдения за текущими событиями, определить способы

оценки результатов внедрения программы и предусмотреть время для их обсуждения.

4. *Оценка результатов внедрения.* Результаты внедрения программы могут оцениваться в аспектах ситуационной и деятельностной перспектив. Возможные способы оценки этих групп результатов могут отличаться в разных образовательных контекстах, что будет зависеть от степени гибкости выбранной модели внедрения программы СЭЭО.

А. К ситуационному аспекту относится оценка результатов, с точки зрения *изменения качества образовательной среды*, появления продуктивных образовательных ситуаций и контекстов отношений, а также профессиональной успешности педагогов. Для анализа этой группы результатов можно использовать включённое наблюдение и обратную связь в форме структурированного интервью учителей (первое интервью проводится после знакомства с учебными материалами курса, второе — после его завершения). В интервью должны преобладать открытые вопросы, предполагающие педагогическую рефлексия (о связи полученных результатов с прошлым опытом, о возможностях использования новых практик на других предметах, о ценности курса для учащихся, об изменении атмосферы в классе, в школе и т.п.).

Б. Деятельностный аспект представляют результаты, с точки зрения развития социально-эмоциональных навыков (то есть непосредственных образовательных результатов), проявленных в деятельности детей. В ходе оценки будут иметь значение изменение и прирост умений, проявляемых в разных ситуациях: в школе (в проектной деятельности и т.д.) и за пределами школы, и в наблюдениях за развитием представлений детей о себе, других людях и системах. Рассматриваемые навыки и представления лежат в области личностных образовательных результатов, поэтому инструментами их оценки могут быть только фоновые, деперсонализированные педагогические наблюдения и исследования.

В рамках внутришкольной рефлексии результатов важна методическая рефлексия, в ходе которой на промежуточной и итоговой стадиях педагогов опрашивают и выясняют, какие дидактические элементы и практики, предлагаемые в программе СЭЭО, оцениваются ими как доступные, удачные, нравящиеся учащимся или наоборот. Можно предложить педагогам описать реакции учащихся и оценить, наблюдался ли перенос навыков СЭЭО за пределы программы. Также в анкету следует

включить вопрос о впечатлениях и обратной связи со стороны родителей учеников.

5. *Риски и проблемы.* При продумывании организационно-педагогических условий введения новой программы необходимо учесть возможные риски и проблемы, требующие внимания и специальных рекомендаций в адрес школьной администрации, работающих с программой педагогов, педагогического сообщества школы, а также творческих решений с их стороны. Отметим некоторые подобные моменты относительно курсов СЭЭО. *Внешними препятствиями* могут быть: зависимость от традиционных показателей образовательного успеха, отражаемых исключительно в предметных результатах, ограничение педагогической автономии формами внешней проверки и оценивания. *Внутренними препятствиями* могут быть: а) привычка к пассивным формам образования, культивирование «исполнительности»; б) установившаяся неблагоприятная педагогическому творчеству структура власти внутри образовательной организации; в) детально контролируемое содержание образования (годовое календарно-тематическое планирование); г) использование стандартных (стереотипных) методик обучения и форм организации образовательного процесса; д) «когнитивный» кризис традиционного обучения, противоположный необходимому «новому» деятельностному подходу, работе с ситуацией «здесь и сейчас»; е) линейность школьных образовательных процессов (стандартное еженедельное расписание), в противоположность требуемым многомерным процессам; ж) разведение на уровне школьной деятельности индивидуальных и коллективных образовательных процессов.

Затруднения, которые могут возникнуть на этапе внедрения программы, можно подразделить на *общие* и *индивидуальные*. Так, к *общим затруднениям* отнесём, прежде всего, естественную реакцию людей на новое. Всякая новая программа (курс, материал) с незнакомым («нестандартным») содержанием может вызвать тревогу, напряжение, волнение. Требуется время для знакомства педагогов с примерами применения программ, подобных СЭЭО, в схожих условиях. Встреча педагогов с новыми приёмами, методами и техниками работы обычно вызывает меньшее сопротивление, но если речь идёт об изменении роли учителя в преподавании и оценке, о его переходе из позиции традиционного «учителя-предметника» к роли наблюдателя, тьютора и помощника, это может

потребовать больше времени и более глубоких усилий, так как учителю может показаться, что в новой ситуации он лишается части своих властных полномочий.

Общее затруднение также вызывается отсутствием в обычной школе практик согласования деятельности по поводу содержания образования между учителями. Помимо перечисленного, общим затруднением оказывается слабая практика согласования деятельности школы с сообществом, прежде всего с самими учащимися и их родителями.

Возможные *индивидуальные затруднения* связаны, по большей части, с проблемой внутренней готовности педагога к работе с новой программой. Так, педагоги могут столкнуться с трудностями в принятии предлагаемой педагогической модели, могут обнаружиться расхождения в ценностях и позициях (хотя эти ценности и позиции в программе СЭЭО заявлены и представлены как общечеловеческие), наконец, в профессионально-личностном понимании смысла программы. Поскольку программа СЭЭО опирается на ценностно-нагруженные принципы и воззрения, требует от педагога обращаться к собственному жизненному опыту и предполагает способность входить в доверительно личностное взаимодействие, делиться на занятиях своими жизненными историями с детьми, учитель может почувствовать дискомфорт и скованность и

перейти к формальному обезличенному монологу в привычном назидательном ключе.

Однако, как показывает практика зарубежных педагогов (США, Германии, Индии, Монголии и т.д.) [2], как общие, так и индивидуальные затруднения при внедрении программы СЭЭО могут быть постепенно преодолены, если школьная команда по внедрению новой программы будет опираться на уже имеющийся опыт коллег, предусмотрит время на обсуждение возникающих трудностей и будет использовать гибкие сценарии при принятии решений.

Заключение. В результате исследования направления социально-эмоционального и этического образования (СЭЭО) мы пришли к выводам о том, что подобные программы важно внедрять в российское образование для продвижения гуманизации образования и, в частности, для развития у учащихся способностей и навыков, особенно актуальных для XXI века. Исходя из выявленных особенностей программы СЭЭО, были осмыслены организационно-педагогические аспекты введения СЭЭО в общеобразовательной школе, как охватывающие две перспективы: «*ситуационную*» и «*деятельностную*». Была намечена серия управленческих задач, с поэтапной схемой их осуществления, и предварительно определены риски и проблемы внедрения курсов СЭЭО в российское школьное образование.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности. Непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов. - М., 2018.
2. Материалы конференции. Страница НИ Лаборатории социальной поддержки личности РГПУ им. А.И. Герцена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/instp/1570217567/1570218535/1575400945/>
3. Кожевникова М.Н. Воспитание человека в новом тысячелетии / М.Н. Кожевникова // Человек. - 2019. - Т. 30. - № 3.
4. Кожевникова М.Н. Проблема созерцания и созерцательные практики в образовании [Электронный ресурс] / М.Н. Кожевникова // Science for Education Today. - 2019. - Т.9. - № 5. - С. 72–95. – Режим доступа: <http://sciforedu.ru/article/3988>
5. Калашников В.Г. Контекстный подход в менеджменте: монография / В.Г. Калашников. – Москва: РУСАЙНС, 2018. – 138 с.
6. Пуговкина О.Д. Mindfulness-based cognitive therapy: когнитивная психотерапия, основанная на осознанности в лечении хронической депрессии / О.Д. Пуговкина // Современная терапия психических расстройств. - 2014. - № 2. – С. 26-31.
7. Сиягин Ю.В. Комплексная диагностика и оценка управленческого персонала: монография / Ю.В. Сиягин. - М.: Изд-во РАГС, 2009. – 68 с.
8. Универсальные компетенции и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумкин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; НИУ «Высшая школа экономики», Институт образования. - М.: НИУ ВШЭ, 2018.
9. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education System Alignment for 21st century skills. Focus On Assessment. Brookings institution, 2018. URL: <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills/>
10. Dudar L., Shelleyann S., Donald E. S. (2017) Accelerating Change in Schools: Leading Rapid, Successful, and Complex Change Initiatives, Book Series: Advances in Educational Administration, Vol. 27
11. Erickson H.L., Lanning A.L., French R. Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom (Corwin Teaching Essentials). Second Edition (Revised Edition). 2017.
12. Goleman D., Senge P. The Triple Focus: A New Approach to Education. More Than Sound, Florence, MA, 2014.

13. Jennings P.A., Brown J.L., Frank J.L., Doyle S.L., Tanler R., Rasheed D., DeWeese A., DeMauro A., Greenberg M. T. Promoting teachers' social and emotional competence, well-being and classroom quality: a randomized controlled trial of the CARE for Teachers Professional Development Program. In C. Bradshaw (Ed.), Examining the impact of school-based prevention programs on teachers: findings from three randomized trials. Washington D.C.: Symposium presented at the Society for Prevention Research Annual Meeting. 2015.

14. Lamer R. Promoting Secular Ethics. Ed. Helliwell J., Layard R., Sachs J. World Happiness Report 2016,

Update (Vol. I). New York: Sustainable Development Solutions Network. 2016.

15. Miller-Karas E. Building resilience to trauma: The trauma and community resiliency models. Routledge, 2015.

16. Ormish V., Brockmeir J., Grazzani I. 'Enhancing social cognition by training school children in emotion understanding: a primary school study.' Journal of Experimental Child Psychology 2014, Vol. 119.

17. The SEE Learning Companion. Social, Emotional, and Ethical Learning. Emory University, Atlanta, 2019.

References:

1. Asmolov A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. Pre-adoption to uncertainty. Unpredictable routes of evolution / A.G. Asmolov, E.D. Shekhter, A.M. Chernorizov. - M., 2018.

2. Conference materials. Page of the Scientific Research Laboratory for Social Support of the Personality of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/instp/1570217567/1570218535/1575400945/>

3. Kozhevnikova M.N. Human education in the new millennium / M.N. Kozhevnikova // Human. - 2019. - T. 30. - № 3.

4. Kozhevnikova M.N. The problem of contemplation and contemplative practices in education [Electronic resource] / M.N. Kozhevnikova // Science for Education Today. - 2019. - T. 9. - № 5. - P. 72-95. - Access mode: <http://sciforedu.ru/article/3988>

5. Kalashnikov V.G. Contextual approach in management: monograph / V.G. Kalashnikov. - Moscow: RUSAYNS, 2018. - 138 p.

6. Pugovkina O.D. Mindfulness-based cognitive therapy: cognitive psychotherapy based on mindfulness in the treatment of chronic depression / O.D. Pugovkina // Modern therapy of mental disorders. - 2014. - № 2. - S. 26-31.

7. Sinyagin Yu.V. Complex diagnostics and assessment of management personnel: monograph / Yu.V. Sinyagin. - M.: Publishing house of RAGS, 2009. - 68 p.

8. Universal competences and new literacy: what should be taught today for tomorrow's success. Preliminary conclusions of the international report on the trends in the transformation of school education / I.D. Frumin, M.S. Dobryakova, K.A. Barannikov, I.M. Remorenko; National Research University 'Higher School of Economics', Institute of Education. - M.: NRU HSE, 2018.

9. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education System Alignment for 21st century skills. Focus

On Assessment. Brookings institution, 2018. URL: <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills/>

10. Duder L., Shelleyann S., Donald E. S. (2017) Accelerating Change in Schools: Leading Rapid, Successful, and Complex Change Initiatives, Book Series: Advances in Educational Administration, Vol. 27

11. Erickson H.L., Lanning A.L., French R. Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom (Corwin Teaching Essentials). Second Edition (Revised Edition). 2017.

12. Goleman D., Senge P. The Triple Focus: A New Approach to Education. More Than Sound, Florence, MA, 2014.

13. Jennings P. A., Brown J. L., Frank J. L., Doyle S. L., Tanler R., Rasheed D., DeWeese A., DeMauro A., Greenberg M. T. Promoting teachers' social and emotional competence, well-being and classroom quality: a randomized controlled trial of the CARE for Teachers Professional Development Program. In C. Bradshaw (Ed.), Examining the impact of school-based prevention programs on teachers: findings from three randomized trials. Washington D.C.: Symposium presented at the Society for Prevention Research Annual Meeting. 2015.

14. Lamer R. Promoting Secular Ethics. Ed. Helliwell J., Layard R., Sachs J. World Happiness Report 2016, Update (Vol. I). New York: Sustainable Development Solutions Network. 2016.

15. Miller-Karas E. Building resilience to trauma: The trauma and community resiliency models. Routledge, 2015.

16. Ormish V., Brockmeir J., Grazzani I. 'Enhancing social cognition by training school children in emotion understanding: a primary school study.' Journal of Experimental Child Psychology 2014, Vol. 119.

17. The SEE Learning Companion. Social, Emotional, and Ethical Learning. Emory University, Atlanta, 2019.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Кожеевникова Маргарита Николаевна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат философских наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Неупокоева Надежда Игоревна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, Лаборатория образовательных инноваций СОШ № 91 Петроградского района Санкт-Петербурга, заведующий.