

*М.Н.Кожневникова,  
Н.С.Лебедев  
(Санкт-Петербург)*

## НОВАЯ ДИДАКТИКА «СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»: РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕРИРОВАНИЯ

### NEW DIDACTICS OF «SOCIAL, EMOTIONAL AND ETHICAL EDUCATION»: THE ROLE OF PEDAGOGICAL MODERATION

Статья посвящена изучению специфики «социально-эмоционально-этического образования» (СЭЭО), «образования для сердца и ума», как направления гуманистической парадигмы образования; в целом, используемой в СЭЭО новой дидактике, ориентированной на «навыки 21 века». Проанализирован метод педагогического модерирования как таковой и в его применении в контексте СЭЭО.

**Ключевые слова:** социально-эмоционально-этическое образование, педагогическое модерирование, дидактика.

*The article is devoted to the study of the specifics of «social, emotional and ethical learning» (SEE-learning), «education for the heart and mind» as a direction of the humanistic paradigm of education; in general, the new didactics focused on “skills of the 21st century” used in SEE-learning, and, in particular, the role of pedagogical moderation of SEE-learning group sessions. The method of pedagogical moderation as such and in its application in the context of SEE-learning is analyzed.*

**Key words:** social, emotional and ethical learning, pedagogical moderation, didactics.

«Социально-эмоционально-этическое образование» (СЭЭО), Social, Emotional, and Ethical Learning (SEE-L), называемое авторами «образованием для сердца и ума», представляет собой холистическое направление (т.е. ориентированное на целостный подход к человеку) и воплощает основные идеи гуманистической парадигмы в образовании. Направление СЭЭО, разрабатываемое в исследовательском университете Эмори (Emory university, США), стало следующим этапом в реализации концепции «эмоционального интеллекта» [1]. СЭЭО продолжило опыт введения в образование «социально-эмоционального обучения» (СЭО, Social emotional learning – SEL) и вобрало опыт образовательных программ «осознанности» (mindfulness),

вводящих в образование созерцательные практики [3, 5] и таким образом способствующих развитию самосознания и саморегуляции человека. Такие результаты были обнаружены в использовании учащимися [15, 17, 18], а также педагогами, применительно к их профессиональной деятельности и личностному развитию [16]. Сверх того, СЭЭО включило принципы системного мышления и, в целом, элементы развития мышления, а также принцип «сострадания» и опору на «светскую этику», исходя из последних идей Гоулмана-Сенге [Goleman]. В этом смысле разработчики СЭЭО позиционируют его как «образование для сердца и ума» и артикулируют ориентацию, воплощающую идеи гуманистической парадигмы образования.

В России знакомство с направлением СЭЭО состоялось в рамках Международной научно-практической конференции «Воспитание и социализация в современной социокультурной среде» (Санкт-Петербург, 2019) в Институте педагогики РГПУ им. А.И. Герцена. СЭЭО вызвало интерес российских учителей государственных и частных школ, деятелей дополнительного образования, а также ученых. Так, СЭЭО было включено в тематику исследования научно-исследовательской Лабораторией проблем социальной поддержки личности Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена [11].

Поскольку направление СЭЭО представляет новые подходы к личностно-социальному развитию человека и сфере воспитания, требуется исследовать предлагаемую в программах СЭЭО дидактику этого развития и воспитания, в особенности с точки зрения ее особенностей, возможностей для современных условий и применимости в российском образовании.

Рассматривая проблемы дидактики современного образования в свете основных целей и принципов гуманистической парадигмы, исходящей из первоочередной ценности человеческой личности, выделим следующее проблемное поле. С одной стороны, подчеркнуто выраженным сегодня является запрос на узкоспециальное, профильное профессиональное образование, позволяющее говорить о практикоориентированности подготовки и инструментальном значении образовательных результатов, нередко оставляя за скобками фундаментальные цели образования [7]. С другой стороны, педагоги, исследователи [9], психологи [12], а также и представители бизнеса все чаще заявляют о необходимости развития «навыков будущего» (иначе «навыков 21 в.» или «мягких» навыков - *Soft skills*) [8], определяя их специфику тем, что они, напротив, являются надпрофессиональными, универсальными, глобальными мета-навыками, присущими личности. Обнаруживается и необходимость развития понятийного мышления и его структурных компонентов, в частности, в аспекте психологической проблематики: так, «при прочих недостатках разви-

тия, включая и серьезные физиологические и неврологические дефекты, обеспечивается возможность обучения, а недостатки в его [понятийного мышления] формировании при прочих достоинствах развития постепенно осложняют обучение и в итоге делают его [понятийное мышление] невозможным» [14].

Каждый из указанных углов зрения отражает целесообразный в том или ином смысле аспект образовательного процесса и предполагает при этом свою методическую и дидактическую основу, а зачастую имеет и свою теоретическую базу. Полагаем, что при более внимательном рассмотрении все три аспекта оказываются связаны и в теоретическом, и в практическом отношении. И эта связь имеет прямое отношение к концепции обсуждаемого направления СЭЭО. Так, это связь эмоциональной стабильности и искусности; коммуникативной успешности; способности к адекватному и конструктивному мышлению; это умения сотрудничать и совместно решать сложные задачи. Такая связь проявляется и формируется прежде всего в организованной или самоорганизующейся, но направленной на определенную цель коллективной деятельности.

Цели деятельности, в свою очередь, могут быть и утилитарными, и прикладными, даже если это ситуация освоения знаний, или же процесс достижения целей деятельности может быть спроектирован под задачу формирования интеллектуальных способностей участников. При этом педагог может намеренно демонстрировать различия в мыслительных, коммуникативных, эмоциональных, этических способах и подходах к решению задач. Тем самым в подобном процессе у участников создается объемное представление о необходимых социальных, эмоциональных, этических, интеллектуальных и практических знаниях, умениях и навыках. Все это вполне способно оказаться сторонами одной и той же учебной практики – при условии должной подготовки и эрудиции педагога [4].

В ряду возможных путей организации подобного целостного образовательного процесса заметное место занимают практики организованных групповых занятий, в

проведении которых используются модерационные педагогические методы.

Понимание значения педагогических техник, необходимых для осмысленной практики педагогического искусства [6], можно найти еще у Я. А. Коменского и И. Г. Песталоцци, не говоря уже о методических и дидактических идеях К. Д. Ушинского, С. И. Гессена, П.Ф. Каптерева и тем более психолого-педагогических исследованиях многообразных последователей культурно-исторической школы. Метод модерации описан в научной литературе как педагогическая техника. Очевидно, что элементы групповых занятий, подразумевающие модерацию, использовались в рамках обучения опытными педагогами всегда, более того, они применяются и не только в педагогике, но также в процессе сопровождения (коучинга) и других видов деятельности. Педагогическая модерация в ее формализованном виде считается присутствующей в образовании с 70-х годов XX века.

Педагогическая модерация (англ. moderation – регулирование) предполагает проведение группового образовательного события с активным включением участников группы, с последовательностью и координацией разных элементов образовательного процесса в рамках ограниченного по времени события. Заметим, что для педагогической модерации свойственен ряд характеристик. Так, занятия основываются на проектируемом взаимодействии участников процесса; отличаются структурированностью; включают фиксацию и рефлексию того приобретаемого опыта коммуникации с другими, который обычно бывает стихийным. Ключевой принцип практики модерирования составляет диалогичность, которая и делает возможным весь процесс взаимодействия между разными субъектами, на основе открытости, доверия, сотрудничества и стремления к взаимопониманию. В частности, этот принцип выражается в императиве равноправия участников внутри задаваемой тематической, предметной и деятельностной ситуации.

Мы можем определить следующие основные моменты в реализации диалогического подхода при модерации:

- ценность участников взаимодействия (запрет на дискриминацию по какому-либо признаку, избирательности и предвзятости);
- внимание к каждому (использование принципов активного слушания и др.);
- рефлексия процесса (регулярные элементы осмысления личного опыта учащегося при обдумывании исследуемых тем);
- интерактивность (использование средств актуализации информации и вовлечения участников в деятельность) [13];
- активизируемая субъектность (фокусировка на личной ответственности в процессе приобретения знаний и опыта; создание условий для повышения уровня субъективного контроля) [10];
- развитие критического мышления через критическое обучение [2].

Заметим, что модерационные практики обучения не являются «технологиями» в привычном понимании слова, которые можно было бы просто «взять и применить», то есть инструментами, не зависящими от личного начала педагога, ведущего диалог. И в «техническом» смысле для максимально эффективной их реализации от исполнителя требуется понимание широкого круга вопросов – от общей до педагогической, дифференциальной и социальной психологии и базовых элементов психотерапии.

Модерация учебного процесса обеспечивает его структурную связность и целостность, предполагая формализацию обучения через проектирование фаз активности, динамики группы, результатов групповой и индивидуальной деятельности, а также фиксацию и осмысление индивидуального опыта участников. В зависимости от фокуса внимания и целей описания технологии разные авторы выделяют разные фазы моделируемого процесса обучения (А.В. Петров, В.А. Штроо, Р.Л. Кричевский, Н. И. Шевандрин и др.), но, обобщая, можно отметить следующие элементы структуры (шаги процесса) моделируемого занятия.

1. Задание ситуативной рамки мероприятия – организация образовательной ситуации, знакомство с правилами и ограничениями.

2. Погружение в тему – определение тематического, предметного и деятельностного поля.

3. Формирование ожиданий – фокусировка на результат, знакомство с планом работы для прозрачности процесса, формализация ожиданий.

4. Интерактивный этап – фаза вовлечения участников в процесс, активизация внимания; первичный опыт знакомства с обсуждаемым предметом.

5. Проработка содержания – активная фаза реализации спроектированного взаимодействия: обсуждения, генерации идей, разностороннего исследования предмета занятия.

6. Рефлексия приобретенных знаний и опыта – осмысление результатов деятельности, построение ассоциативных связей, обобщение или перенос опыта на аналогичные, смежные или альтернативные ситуации.

7. Эмоциональное завершение – для закрепления полученных знаний и опыта групповой работы завершение события позитивным или проблематизирующим переживанием ситуации, в которой требуется готовность к самостоятельному принятию решений, интеллектуальной деятельности или решению задачи.

8. Подведение итогов – артикуляция проделанных шагов, планирование дальнейшей деятельности или фаза погружения участников в самостоятельное осмысление содержания мероприятия.

Часто при проектировании модулируемых событий детально расписываемую связную последовательность таких фаз групповой деятельности подразделяют на «шаги» отдельных активностей и тематических блоков, которые, в свою очередь, объединяют в «такты», что подразумевает чередование активных и пассивных форм деятельности и учет перерывов в занятии.

В целом ключевые правила организации модулируемых мероприятий можно свести к нескольким тезисам. *Длительность и характер занятий* определяют в соответствии с возрастными и т.д. особенностями группы. *Для сохранения баланса напряжения и нагрузки*, управления уровнем вовлеченности

участников после каждого «шага» их активного взаимодействия требуется условно «пассивный» процесс и наоборот. *Для повышения вовлеченности участников* используют разнообразные интерактивные элементы (визуальные, аудиальные, кинестетические и т.п.), наиболее подходящие для участников. *Для управляемости процесса и контроля его целесообразности* как в рамках проведения мероприятий, так и при его последующем анализе важно отслеживать все возможные факторы влияния – средовые, психологические, организационные и др. *Для результативного взаимодействия участников* событие, с учетом предшествующих этапов и характерных свойств участников, проектируют в строгой последовательности и хронологии от начала до конца, причем принимают в расчет и последующий этап, условно «программируя» определенные эффекты события у учащихся. Наконец, *для оценки эффективности деятельности группы* учитывают не только результаты работы, но и удовлетворенность участников.

Можно сделать заключение, что практики модерирования, при соблюдении описанных принципов и правил, играют особую роль в контексте новой дидактики, поскольку формируют среду, в которой усиливается групповое взаимодействие, развивается коммуникация и исследовательское мышление и практика в совместной работе. Педагогическая модерация способна серьезно расширить дидактические возможности педагога, помогая развивать уровень осознанности и рефлексивности участников и формировать их объемное понимание изучаемого предмета за счет многогранности позиций участников взаимодействия.

**Роль педагогического модерирования в СЭЭО.** Программы СЭЭО предполагают активное использование элементов модерации взаимодействий учащихся. Можно отметить в качестве их принципиальной отличительной характеристики выраженный акцент на развитии полноценной личности. В соответствии с этим СЭЭО включает развитие комплекса важных для гуманистической парадигмы аспектов: внимательности и осознанности относительно себя; межличностной осознанности и сострадания;

психической и телесной саморегуляции; коммуникативных и социальных навыков; социальной и глобальной ответственности и ряда других. Содержание программ выстраивается от масштабов индивидуальной психической жизни человека к масштабам целостного видения мира с пониманием общности и взаимозависимости. Также здесь развивается интеллектуальная сфера учащихся благодаря формированию связанного, последовательного, критичного и системного взгляда на явления и процессы.

Анализ учебных программ в рамках СЭЭО показывает, что занятия проектируются в логике, задающей структуру занятия, позволяющую управлять динамикой взаимодействия участников, то есть модерировать образовательную деятельность.

Дополнительной особенностью педагогической модерации занятий в СЭЭО являются регулярные практики, входящие у учащихся в привычку, переходя из внешней формы занятия в элементы привычного поведения, что ведет к самоорганизации учеников.

Авторы СЭЭО выделяют пять фаз занятия, соотносимых с представленной нами структурой модернизируемых образовательных событий, для каждой из фаз предложены особые практики и упражнения. На фазе «регистрации» (настройки), то есть введения в занятие, учащиеся «приходят в себя» после перерыва и концентрируются на процессе, например, с помощью практик «заземления», управления собственным вниманием. На фазе «презентации» темы рекомендуются интерактивные виды учебной деятельности, позволяющие вовлечь класс и создать атмосферу исследования, открытости новому. На этапе «практики озарений» происходит освоение темы, формируется собственная позиция учащегося и поиск новых смыслов, аспектов и граней изучаемого предмета, для повышения вовлеченности и активности участников учащимся предлагаются практики активного взаимодействия, переживания совместного опыта, обмена взглядами и генерации идей. На фазе рефлексии осмысливаются открытия и используются приемы фиксации, артикуляции, осмысления переживаний и приоб-

ретенного опыта (дневниковые практики и т.п.). *Заключительная фаза* – это разбор и обсуждение с проговариванием и закреплением освоенного (практики коллективного осмысления темы в формате «взаимного дополнения» высказываний, переноса знаний и построения новых ассоциаций).

Рассмотрим на примере одного из занятий, посвященного принципам системного мышления, использование педагогической модерации в СЭЭО. Учащимся средней школы предлагают исследовать эту тему применительно к ситуации школы: здесь есть части и участники системы, общая задача, они влияют друг на друга в ежедневном общении, выбирают способы взаимодействия и формируют целое под названием «школа».

Первым шагом в занятии предлагают провести упражнение на внимание для повышения концентрации: ученики фокусируются на внутренних переживаниях или «заземляются» на сенсорных моментах с помощью практик когнитивного контроля и управления произвольным вниманием. Затем преподаватель вводит учеников в тему: определение и примеры системы, принципы системного мышления, системность любого явления («часть-целое», связь вещей и т.п.) Демонстрируемые примеры – часы, технические устройства, карточный домик и пр. Далее учитель предлагает ученикам самостоятельно приводить примеры систем и коллективно обсуждать эти примеры, пользуясь проверочными вопросами («Есть здесь части и какие?», «Связаны ли части между собой и как?», «Меняется ли вещь-система, если изменить один из ее элементов?» и пр.).

Процесс приведения примеров организуется так, чтобы ориентировать детей не столько на соответствие критериям проверки, сколько на системное восприятие явлений, их анализ, осознание их связей и изменчивости. Следующий важный момент – совместное обсуждение того, к чему приводит отсутствие системного мышления. На основе этого опыта учитель приглашает детей сделать в группах описание системы школы: элементы, процессы, участники (можно в рисунках, схемах). Группы представляют классу свои модели, способы опи-

сания, обоснования (в ответ на вопросы-наводки учителя-модератора) и высказывают мысли о том, что будет происходить с системой школы при тех или иных изменениях. При завершении занятия учитель модератор обсуждение и выводы учащихся, помогает фиксировать, что нового они узнали, как это соотносится с другими занятиями, где в жизни можно применять знания и понимание систем.

Итак, коллективное осмысление, достигаемое в СЭЭО с помощью педагогического модерирования, состоящее здесь в соотнесении отдельных знаний о процессах и явлениях друг с другом, порождает открытия и новое знание, более объемное и полное, более того, становится очевидной связью между явлениями и самими учащимися. Каждый этап занятия СЭЭО строится с учетом группы и предполагает вовлечение участников в активное взаимодействие

посредством педагогической модерации. За счет этого стимулируют расширение индивидуальных представлений учеников и их интеллектуального, социального, психического «пространства».

В заключение можно сделать выводы об актуальности педагогического модерирования в направлении СЭЭО, опирающегося на новую дидактику. Проектируемые в формате модерации занятия интенсифицируют образовательный процесс, повышают его эффективность относительно целостного развития личности и позволяют говорить о влиянии на развитие понятийного мышления, ведущем к дальнейшим позитивным изменениям в поведении человека, что получает обозначение «образования для сердца и ума».

*Исследование поддержано грантом 20-013-00875 РФФИ.*

### Литература

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. — М.: АСТ, 2008.- 478 с.
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 233 с.
3. Кожевникова М. Н. Проблема созерцания и созерцательные практики в образовании // Science for Education Today. 2019. Т.9. № 5. С. 72–95. <http://sciforedu.ru/article/3988>
4. Кожевникова М.Н. К пониманию педагогической рефлексии: обоснование гуманитарной модели рефлексии учителя // Вестник НГП. – 2017.– Т.7, № 6.
5. Кожевникова М.Н. Воспитание человека в новом тысячелетии // Человек.– 2019. –Т. 30. № 3.– С. 80-95.
6. Кожевникова М.Н. Тренинги: «педагогические этюды» и искусство педагога // Вестник МГПУ. Научный журнал. Серия «Философские науки». № 1 (21).– М.: Издательство ГАОУ ВО МГПУ, 2017. – С. 103-110.
7. Ляшко И. А., Лебедев Н. С. К вопросу о методе в образовании // Сборник материалов региональной конференции «Актуальные вопросы создания системы воспитания в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования Российской Федерации». – СПб.: Изд-во ФГБОУ ВО СПбГМТУ, 2018. – С. 126-139.
8. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков. – М., 2017.
9. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика.– 2018. – Т. 15. № 3. – С. 350—363.
10. Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. – 2013.– Т.34, №2.– С. 5-16.

11. Страница научно-исследовательской Лаборатории проблем социальной поддержки личности Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена – <https://herzen.spb.ru/main/structure/inst/instp/1570217567/>
12. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
13. Шрюффер Г., Вренгер К., Линдемманн И. Образование в интересах устойчивого развития: «рефлексии» как инструмент формирования компетенций // Вопросы образования. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-refleksii-kak-instrument-formirovaniya-kompetentsiy> (дата обращения: 12.10.2020).
14. Ясюкова Л. А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. – СПб.: ГП ИМАТОН, 2005. – 256 с.
15. Goleman, Daniel and Senge, Peter, *The Triple Focus: A New Approach to Education* (Florence, Mass: More Than Sound, 2015), 27.
16. Roeser, R., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804.
17. Sibinga, E. M. S., Webb, L., Ghazarian, S. R., & Ellen, J. M. (2016). School-Based Mindfulness Instruction: An RCT. *Pediatrics*, 137(1), 1-8.
18. Zenner, C., Herrleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5.

