



**Man and Education 2013-2024**

ISSN 2079-8784

URL - <http://ras.jes.su>

All right reserved

Issue 4 (65) Volume . 2020

## **New didactics of "social, emotional and ethical education": the role of pedagogical moderation**

**Margarita Kozhevnikova**

*Head of the Research Laboratory of Social Support of the Person, Institute of Pedagogy of A.I. Herzen Russian State Pedagogical University  
Russian Federation, St. Petersburg*

**Nikita Lebedev**

*Researcher at the Research Laboratory for Social Support of the Personality Problems, Institute of Pedagogy of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen  
Russian Federation, St. Petersburg*

### **Abstract**

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.

**Keywords list (en):** social, emotional and ethical learning, pedagogical moderation, didactics

**Publication date:** 07.06.2022

### **Acknowledgment:**

Исследование поддержано грантом 20-013-00875 РФФИ.

## Citation link:

Kozhevnikova M., Lebedev N. New didactics of "social, emotional and ethical education": the role of pedagogical moderation // Man and Education – 2020. – Issue 4 (65) С. 86-92 [Electronic resource]. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410020472-4-1> (circulation date: 24.05.2024). DOI: 10.54884/S181570410020472-4

<sup>1</sup> «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.

<sup>2</sup> 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].

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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, подчеркнута 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. С третьей стороны, обнаруживается и необходимость развития понятийного мышления и его структурных компонентов, в частности, в аспекте психологической проблематики: так, «при прочих недостатках развития, включая и серьезные физиологические и неврологические дефекты, обеспечивается возможность обучения, а недостатки в его [понятийного мышления] формировании при прочих достоинствах развития постепенно осложняют обучения и в итоге делают его [понятийное мышление] невозможным» [14].

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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].

<sup>7</sup> В ряду возможных путей организации подобного целостного образовательного процесса заметное место занимают практики организованных групповых занятий, в проведении которых используются модерационные педагогические методы.

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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].

<sup>11</sup> 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 личностного 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.

<sup>12</sup> 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 модулируемого 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) модулируемого 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.

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> 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.

15 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.

16 ***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 связного, 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.

17 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.

18 Авторы СЭЭО выделяют пять фаз занятия, соотносимых с представленной нами структурой модернируемых 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* осмысляются открытия и используются приемы фиксации, артикуляции, осмысления переживаний и приобретенного 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).

<sup>19</sup> 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».

<sup>20</sup> 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, картонный 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.).

<sup>21</sup> 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 описания, 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 модерирует 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.

<sup>22</sup> Итак, коллективное осмысление, достигаемое в СЭЭО с помощью педагогического модерирования, состоящее здесь в соотношении 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».

<sup>23</sup> *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».

<sup>24</sup> *Исследование поддержано грантом 20-013-00875 РФФИ.*

---

## References:

1. Goulman D. Emotsional'nyj intellekt. — M.: AST, 2008.- 478 s.
2. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke: posobie dlya uchitelej obscheobrazovatel'nykh uchrezhdenij. — M.: Prosveschenie, 2011. — 233 s.
3. Kozhevnikova M. N. Problema sozertsaniya i sozertsatel'nye praktiki v obrazovanii // Science for Education Today. 2019. T.9. № 5. S. 72–95. <http://sciforedu.ru/article/3988>
4. Kozhevnikova M.N. K ponimaniyu pedagogicheskoy refleksii: obosnovanie gumanitarnej modeli refleksii uchitelya // Vestnik NGP. — 2017.— T .7, № 6.
5. Kozhevnikova M.N. Vospitanie cheloveka v novom tysyacheletii // Chelovek.— 2019. —T. 30. № 3.— S. 80-95.
6. Kozhevnikova M.N. Treningi: «pedagogicheskie ehtyudy» i iskusstvo pedagoga // Vestnik MGPU. Nauchnyj zhurnal. Seriya «Filosofskie nauki». № 1 (21).— M.: Izdatel'stvo GAOU VO MGPU, 2017. — S. 103-110.
7. Lyashko I. A., Lebedev N. S. K voprosu o metode v obrazovanii // Sbornik materialov regional'noj konferentsii «Aktual'nye voprosy sozdaniya sistemy vospitaniya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya Rossijskoj Federatsii». — SPb.: Izd-vo FGBOU VO SPbGMTU, 2018. — S. 126-139.
8. Navyki buduschego. Chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire / E. Loshkareva, P. Luksha, I. Ninenko, I. Smagin, D. Sudakov. — M., 2017.
9. Raitskaya L.K., Tikhonova E.V. Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskikh universitetov v kontekste mirovogo opyta // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika.— 2018. — T. 15. № 3. — S. 350—363.
10. Sergienko E. A. Problema sootnosheniya ponyatij sub'ekta i lichnosti // Psikhologicheskij zhurnal. — 2013.— T.34, №2.— S. 5-16.
11. Stranitsa nauchno-issledovatel'skoj Laboratorii problem sotsial'noj podderzhki lichnosti Instituta pedagogiki RGPU im. A.I. Gertsena — <https://herzen.spb.ru/main/structure/inst/instp/1570217567/>



12. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti / pod red. M. S. Dobryakovoj, I. D. Frumina; pri uchastii K. A. Barannikova, N. Ziila, Dzh. Moss, I. M. Remorenko, Ya. Khautamyaki. — M.: Izd. dom Vysshej shkoly ehkonomiki, 2020. — 472 c.
13. Shryufer G., Vrenger K., Lindemann I. Obrazovanie v interesakh ustojchivogo razvitiya: «refleksii» kak instrument formirovaniya kompetentsij // Voprosy obrazovaniya. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-refleksii-kak-instrument-formirovaniya-kompetentsiy> (data obrascheniya: 12.10.2020).
14. Yasyukova L. A. Zakonomernosti razvitiya ponyatijnogo myshleniya i ego rol' v obuchenii. — SPb.: GP IMATON, 2005. — 256 s.
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., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5.

# **Новая дидактика «социально-эмоционально-этического образования»: роль педагогического модерирования**

**Кожевникова Маргарита Николаевна**

*Заведующая научно-исследовательской лабораторией социальной поддержки личности, Институт педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*

*Российская Федерация, Санкт-Петербург*

**Лебедев Никита Сергеевич**

*Научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории проблем социальной поддержки личности, Институт педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*

*Российская Федерация, Санкт-Петербург*

## **Аннотация**

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-этическом образовании, педагогическое модерирование, дидактика

**Дата публикации:** 07.06.2022

## **Ссылка для цитирования:**

Кожевникова М. Н. , Лебедев Н. С. Новая дидактика «социально-эмоционально-этического образования»: роль педагогического модерирования // Человек и образование – 2020. – Выпуск 4 (65) С. 86-92 [Электронный ресурс]. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410020472-4-1> (дата обращения: 24.05.2024). DOI: 10.54884/S181570410020472-4