

БЕРМУС Александр Григорьевич
доктор педагогических наук, профессор, заведующий
кафедрой образования и педагогических наук
Южный федеральный университет
(г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация)
bermous@donpac.ru

К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕОРИИ СОДЕРЖАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена анализу имеющихся лакун, проблем и противоречий в области теории содержания образования с последующей формулировкой оснований теории содержания непрерывного образования в современных условиях. Рассматриваются проблемы трансформации отечественного педагогического образования, в том числе: «университетизация» педагогического образования и исполнение Указа Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей». Решение обеих проблем обусловлено переосмыслением содержания педагогического образования. В обзоре публикаций выявлено множество лакун и противоречий, связанных с определением этого феномена: содержание образования редуцируется к близким, но более узким категориям, либо в определении присутствует логический круг, либо же концепт полагается интуитивно «ясным», что приводит к неразличимости противоречивых интерпретаций (традиционное, адаптационное и инновационное содержание образования). Исследование предусматривает обращение к экзистенциально-феноменологическим истокам теории содержания образования. Результатом исследования является пятиуровневая модель содержания образования, реализованная как расширенная совокупность пространств, в каждом из которых формируется содержание определенной сложности (нулевой уровень соответствует «бессознательному» содержанию, до- и внеконцептуальному опыту; первый уровень – книжному содержанию, соответствующему принципам дидактического материализма; второй уровень – диалогическому содержанию, воплощающемуся в принципах дидактического формализма; третий – проблемно-деятельностному содержанию, представляющему дидактический прагматизм; четвертый – традиционной культурологической модели содержания М. Н. Скаткина – И. Я. Лернера и пятый – поликультурному содержанию образования, реализуемому в сложных форматах и средах). Продолжение исследований в области экзистенциально-феноменологической теории содержания непрерывного образования может быть эффективным средством решения нескольких существенных проблем педагогики. В их числе: преодоление противоречий между различными подходами к содержанию образования; обеспечение ценностного единства моделей содержания, уточнение соотношений между «ядром» содержания и вариативностью образовательных траекторий; традиционной и проектной установками.

Ключевые слова: непрерывное образование; содержание образования; дидактический материализм, дидактический формализм, дидактический прагматизм; моделирование содержания, экзистенциально-феноменологический подход.

Дата поступления: 10.04.2024

Дата публикации: 26.06.2024

Для цитирования: Бермус А. Г. К проблеме становления теории содержания непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2024. Вып. 2 (46). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9485

BERMUS Alexandre G.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head
of the Department of Education and Pedagogical Sciences
South Federal University
(Rostov-on-Don, Russian Federation)

bermous@donpac.ru

TO THE PROBLEM OF THE CONTINUOUS EDUCATION CONTENTS THEORY DEVELOPMENT

Abstract: the article is devoted to the analysis of existing gaps, problems and contradictions in the field of the theory of the content of education with the subsequent formulation of the theory foundations of the lifelong education content in modern conditions. The author examines the transformation problems for domestic teacher education, including: the «universityization» of teacher education and the implementation of Decree of the President of the Russian Federation on November 9, 2022 No. 809 «On approval of the State Policy Fundamentals for the Preservation and Strengthening of Traditional Spiritual and Moral Values». The solution to both problems stems from rethinking of the teacher education content. The publications' review revealed many gaps and contradictions associated with the phenomenon definition: the education content is reduced to similar but narrower categories, or there is a logical circle in the definition; or the concept is assumed to be intuitively «clear», which leads to the indistinguishability of conflicting interpretations (traditional, adaptive and innovative content of education). The study involves addressing the existential-phenomenological origins of the educational content theory. The result of the study is a five-level model for educational content, implemented as an expanded set of spaces, in each of which a certain complexity content is formed (the zero level corresponds to «unconscious» content, pre- and extra-conceptual experience; the first level – to book content, corresponding to the didactic materialism principles; the second level – to the dialogical content, embodied in the didactic formalism principles; the third – to the problem-activity content, representing didactic pragmatism; the fourth – to the traditional M. N. Skatkin – I. Ya. Lerner cultural model content, and the fifth – to the multicultural education content, implemented in complex formats and environments). The research follow-up in the field of existential-phenomenological theory in the lifelong education content could suggest studying an effective means for solving several significant pedagogy problems. They include: overcoming contradictions between different approaches to the education content; ensuring the value unity of content models, clarifying the relationships between the content «core» and the variability educational trajectories, and between traditional and design installations.

Keywords: continuing education; content of education; didactic materialism, didactic formalism, didactic pragmatism; content modeling, existential-phenomenological approach.

Received: March 10, 2024

Date of publication: June 26, 2024

For citation: Bermus A. G. To the problem of the continuous education contents theory development. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2024. No. 2 (46). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9485

Существует известный исторический анекдот, согласно которому накануне наступления нового, XX в. глава Британского научного общества, получивший за свои достижения титул лорда Кельвина, заявил, что в физике открыто почти все: на ясном небе физической теории осталось лишь два облачка – физический эфир, который никак не удастся обнаружить или хотя бы вразумительно описать; и абсолютно черное тело, в теории о котором возникают досадные парадоксы.

По иронии судьбы именно этим «двум облачкам» было суждено впоследствии полностью изменить ландшафт физических исследований и трансформи-

ровать казавшиеся незыблемыми устои классической физики, породив *теорию относительности и квантовую механику*.

Хотя ситуация в педагогике и науках об образовании традиционно не столь благодушна, но и в этой сфере существуют свои каноны научности, поколебать которые, кажется, не может ничто. Однако же аналогично ситуации в физике на рубеже XIX и XX вв., в сфере актуального дидактического знания в последние годы возникли две проблемы, каждая из которых чаще воспринимается как некоторая техническая сложность; между тем потенциал их воздействия на пути и перспективы развития педагогических наук и практик существенно недооценен.

Первую проблему можно обозначить как «университетизация педагогического образования», которая прошла, как минимум, три периода. На первом, в течение 90-х гг. XX в., большая часть созданных еще в начале 30-х гг. педагогических институтов трансформировалась в педагогические университеты, существенно расширив спектр направлений и специальностей, по которым велась подготовка; началась работа аспирантур и докторантур, созданы диссертационные советы и т. д.

Второй период начинается в середине 2000-х гг., когда многие бывшие автономные педагогические институты и университеты включаются в состав вновь создаваемых *федеральных и государственных университетов* в качестве *академий* (Академия психологии и педагогики Южного федерального университета), *институтов* (Институт образования и гуманитарных наук Балтийского федерального университета; Институт психологии и образования Казанского федерального университета; Институт педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета) или *школ* (Школа педагогики Дальневосточного федерального университета).

Третий этап начинается 6 апреля 2020 г., когда Правительство РФ издает распоряжение об исключении из числа учреждений Министерства науки и высшего образования РФ и дополнении реестра учреждений Министерства просвещения РФ 33 российских университетов, сохранивших статус педагогических¹. Разработанные и принятые к реализации документы, определяющие «ядро высшего педагогического образования»², а также «Национальную систему профессионального роста педагогических работников»³, закрепили тренд на

¹ Распоряжение Правительства РФ от 06.04.2020 № 907-р «Об изменениях в перечне организаций, подведомственных Министерству науки и высшего образования РФ, и перечне организаций, подведомственных Министерству просвещения РФ» [Электронный ресурс]. Электрон. дан. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202004090011/> (дата обращения 10.04.2024).

² Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»))» [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативные акты Российской Федерации: юридическая информационная система «Легалект». Электрон. дан. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-naz-110008-o-napravlenii/> (дата обращения 10.04.2024).

³ Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2019 № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста»: [ред. от 20.08.2021] [Электронный ресурс] // Кодификация РФ: действующее законодательство Российской Федерации: информационный ресурс / изд. группа «Юрист». Электрон. дан. URL: <https://rulaws.ru/government/Rasporuyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-31.12.2019-N-3273-r/> (дата обращения 10.04.2023).

фрагментацию педагогического образования; возникновение сущностных различий в содержании педагогического образования.

Очевидно, что предпринятая в этих условиях авторская попытка реконструкции смыслового и содержательного поля непрерывного педагогического образования не могла дать больше, чем систематический обзор основных идей, смыслов, проблем, практик и перспектив трансформации педагогического образования в современном мире [1].

Другая проблема, задающая новую перспективу концептуализации феномена содержания непрерывного образования, связана с реализацией Указа Президента о традиционных духовно-нравственных ценностях¹. Осмыслению влияния этого указа на трансформацию педагогического образования посвящены статьи [2; 3].

Весьма симптоматично, что среди множества ключевых слов, среди которых есть *ценности* (ценности педагогического образования, духовно-нравственные российские ценности, аксиологические основы педагогического образования, традиции подготовки учителя), *процессы* (профессиональная подготовка учителя; воспитание учителя, мониторинг педагогического образования, педагогические исследования) и даже *научно-образовательные институты* (Российская академия образования; региональная система образования), отсутствует объединяющая их концепция *содержания образования*.

С учетом того, что «Концепция подготовки педагогических кадров»² устанавливает, что «содержание, технологии, управление и инфраструктура педагогического образования требуют постоянной трансформации, связанной с изменениями, происходящими в системе общего образования», возникает ситуация, когда *сами трансформации* отечественной системы общего и педагогического образования оказываются обязательными, а научно-методологические основания их рефлексии и проектирования – *отсутствующими*.

Противоречивость этих установок с определенностью проявляется и в проекте «Духовно-нравственный код России», реализующемся во исполнение поручения Президента Российской Федерации³. В рамках реализации этого проекта Министерство науки и высшего образования приняло решение о проведении эксперимента по апробации дисциплины «Педагогика» для непедagogических направлений подготовки⁴.

Отметим парадоксальность возникшей ситуации. С одной стороны, общепедагогическая подготовка с целью «формирования представлений о воспитании и обучении, осуществляемых в интересах человека, семьи, общества и государства на основе традиционных духовно-нравственных ценностей», оказывается частью общеобязательного ядра высшего образования, безотносительно к направлениям и специальностям подготовки. С другой стороны, внутри госу-

¹ Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

² Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.».

³ Поручение Президента Российской Федерации от 29.01.2023 № Пр-173ГС о разработке и включении в образовательные программы высшего образования модуля «Основы российской государственности».

⁴ Письмо Минобрнауки от 19.02.2024 № МН-11/503.

дарственной системы подготовки *профессиональных педагогических кадров* функционируют *несколько подсистем*, каждая из которых действует на основе существенно отличающихся норм и регламентов. Если добавить сюда сложности, возникающие вследствие социально-экономических и этнокультурных различий регионов; представлений о традиционности и инновационности образовательных практик; вариативности запросов рынка труда, то мы вынуждены признать крайнюю востребованность создания единых теоретико-методологических подходов к описанию, оценке и проектированию содержания непрерывного педагогического образования.

В логике устоявшейся тенденции последних лет на поиск аутентичных советских и российских источников современных научных концепций представляется вполне естественным обращение к советскому опыту разработки дидактической теории содержания образования. Однако здесь мы сталкиваемся с существенными лакунами.

Так, например, в учебнике «Педагогика» под редакцией Ю. К. Бабанского фактически определение содержания редуцируется к описанию нормативных целей обучения: «Под содержанием образования в советской школе понимается система знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает развитие умственных и физических способностей школьников, формирование у них основ коммунистического мировоззрения и морали и соответствующего им поведения, готовит их к жизни, к труду». Здесь и далее «содержание образования рассматривается как педагогическое воплощение, модель социального заказа, т. е. требований общества к тому, что должен знать и уметь; какими качествами должен обладать человек», что, по сути, означает унификацию понятий *содержания и целей образования*¹.

Еще один популярный в СССР учебник дидактики также избегает определения содержания обучения, подчеркивая его сложность: «Это содержание, определяемое часто как “раздел”, выходит за рамки школьных программ и, хотите вы этого или нет, испытывает большое влияние со стороны социальной среды и сверстников учащихся... В этом содержании важное место занимает программа учения, составляемая специалистами, она определяет направления, которые должны служить созданию основных черт этой индивидуальности»².

По сути дела, в обоих учебниках определения понятия «содержания образования» оказываются *метонимией*³, т. е. фигурой речи, в которой более общее понятие именуется по своему элементу или части.

Итоговой для истории советской педагогики стала попытка систематического описания содержания образования, предпринятая В. С. Ледневым [4]. Будучи результатом длительной истории развития советской дидактики в части учения о содержании образования, эта книга еще ждет своих комментаторов, в связи с чем отметим сейчас лишь три наиболее актуальных для нашего исследования момента.

¹ Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. М., 1983. С. 127.

² Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990. С. 92.

³ Метонимия // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. М., 2001. С. 536.

Во-первых, уже в предисловии В. С. Леднев отмечает дискуссионность и первого издания книги, вышедшего в 1989 г. под названием «Содержание образования», и продолжающееся обсуждение, приведшее к публикации второго издания. Принимая многие замечания с благодарностью, автор тем не менее жестко противопоставляет свое видение содержания общего образования (в котором «выделяется его инвариантная часть, призванная обеспечить передачу предшествующими поколениями последующим социально и личностно значимых непреходящих ценностей общечеловеческой культуры, обеспечить развитие таких базовых качеств личности, как познавательная, нравственная, коммуникативная, эстетическая, трудовая и физическая культура» [4, с. 3]) представлениям Г. А. Бордовского, считающего выделение базового ядра общего образования «попыткой автора вернуть педагогику к эпохе процветания “педагогического консерватизма”» [4, с. 4].

В результате вопросы о природе и сущности «универсального ядра» образования как выражении общекультурной и исторической преемственности образования, его соотношении с правами отдельной личности на индивидуальное образование полемически отброшены, но не осмыслены.

Во-вторых, несмотря на то что темой монографии является «Содержание образования», ни среди четырех частей книги («Логико-методологические аспекты теории содержания непрерывного образования», «Общее образование»; «Политехническое образование»; «Специальное образование»), ни среди заголовков 17 глав нет ни единого текстового блока, целиком посвященного определению этого концепта. Лишь во втором параграфе второй главы («Исходные положения и основные понятия теории содержания образования») автор делает три последовательных попытки определения «содержания образования», весьма отличающиеся между собой.

Первая формулировка является метафорическим рассуждением: «Содержание образование представляет собой скорее особый “разрез” образования, иначе говоря, это образование, но без учета его технологии, от которой в данной ситуации абстрагируются» [4, с. 26].

Вторая формулировка представляет «логический круг»: «...содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности» [4, с. 26], т. е. одно содержание (*содержание образования*) определяется через другое содержание (*содержание процесса изменений*). Разумеется, подобное определение возвращает нас к дискуссии в предисловии к монографии: если содержание образования тождественно содержанию процесса *личностных* изменений, то что остается на долю «универсального ядра»? Либо мы должны отождествить «личностное» и «человеческое» и вернуться к советской педагогике, рассматривающей личность как носителя коллективистского и, в пределе, общечеловеческого начала?

Итоговое определение формулируется следующим образом: «...содержание образования – это... содержание триединого целостного процесса образования (становления) личности – усвоения опыта, воспитания и развития» [4, с. 28], но вслед за этим автор фактически дезавуирует сделанное определение, поскольку «до сих пор образование определялось через понятие

становления личности... но это, в действительности, не так, и настало время их развести». Кроме того, «содержание образования – это и то, что предъявляется индивиду в «открытом» виде, и то, что усваивается им в скрытом виде через те формы и методы, те виды деятельности, которые программируются образованием как процессом» (а значит, мы должны отказаться от предыдущей попытки определения содержания *в противопоставлении* методам и технологиям обучения). И, наконец, «в понятие содержания включается не только образование личности, но и передача культуры предшествующих поколений последующим» [4, с. 28].

И еще один момент, характеризующий научно-теоретические основания монографии. Автор ограничивается рамками системного подхода, постоянно дробя и синтезируя разноуровневые элементы содержания с точки зрения *набора, подбора, функциональной полноты, инвариантности и вариативности алгоритмов, моделей, классификаций, детерминантов* и т. д. При этом реальный историко-культурный опыт разработки и, самое главное, осмысления содержания образования оказывается фактически отброшен. Ни на уровне отдельных параграфов, ни в списке литературы нет ссылок на идеи содержания образования великих педагогов прошлого, внесших значимый вклад в теорию и практику разработки содержания образования (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, Дж. Дьюи, П. Ф. Каптерев и др.). Наибольшую часть использованной литературы составляют советские источники 1960–1980-х гг., культивирующие «кибернетический подход» и «оптимизацию» как универсальные принципы отбора содержания, что обуславливает разработку «правил определения набора обязательных теоретических предметов» в качестве *основного результата* исследования.

Примечательно, что даже системный анализ проблем и перспектив дидактических исследований не делает нерешенность проблемы содержания образования очевидной. Так, в обзоре основных направлений дидактических исследований [5] концепт «содержания образования» встречается 12 раз, но при этом можно выделить три существенно различающихся контекста словоупотребления, что делает экспликацию единой концепции содержания образования практически невозможной.

В трети случаев концепт «содержания образования» употребляется вполне *традиционно*: цитируются концепции содержания образования М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера и В. В. Краевского, говорится о *дидактических основах и решениях*, связанных с *отбором содержания образования*. При этом содержательные элементы полагаются существующими независимо от исторических трансформаций, а задача дидактики заключается в их «правильном» (с точки зрения тех или иных критериев) отборе и компоновке.

Вторая треть словоупотреблений может быть отнесена к *адаптационной стратегии*, в рамках которой содержание *совершенствуется, оптимизируется, адаптируется* с учетом возможностей и перспектив развития информационно-образовательных сред, онлайн-курсов, цифровой трансформации и интеграции формального и неформального образования. В этой логике общие принципы содержания (*достаточность, функциональность, оптимальность* и т. д.) могут

быть сформулированы заранее, однако конкретные формы их реализации варьируются и уточняются с учетом особенностей цифровых сред или условий образовательной деятельности; сочетания различных форм образования и образовательных сред.

Наконец, третья стратегия, которую можно было бы обозначить как *инновационная*, предполагает переосмысление самой концепции содержания: оно переопределяется и начинает функционировать в связке с такими категориями, как *образовательное пространство, архитектура школьных зданий и дизайн помещений; междисциплинарные тематические модули; нетрадиционные фигуры носителей содержания* (в числе которых инженеры, программисты, исследователи, тьюторы, наставники, консультанты); *диалектика планомерного и стихийного в приобретении опыта*. По сути дела, этот подход делает необходимым переопределение самой концепции содержания образования, однако суть и сущность этого изменения остаются не эксплицированы.

В условиях фактического отказа от исследования путей и перспектив трансформации самого понятия «содержание образования» в изменяющемся мире большинство научных статей, посвященных содержанию образования, представляют различные способы классификации и систематизации содержания образования. Так, в исследовании М. В. Булаевой [6] предлагается классификация моделей содержания на основании трех критериев: 1) субъекта управления образованием; 2) субъекта реализации процесса обучения и 3) результата обучения. В исследовании Н. А. Вершининой [7] канон, включающий дидактический формализм, дидактический материализм, дидактический прагматизм и культурологический подход к содержанию М. Н. Скаткина – И. Я. Лернера – В. В. Краевского [8], дополняется теорией содержания А. В. Хуторского¹, однако и в этом случае «*накопительно-перечислительный подход*» оказывается непреодоленным.

В исследованиях И. А. Андреевой [9] и Я. А. Павловой [10] проблема содержания образования соотносится с множеством относительно новых концептов: *образовательной средой, образовательным пространством; смыслами и ценностями, личностными доминантами, компетентностным и культурологическим подходами, социальным опытом, педагогическим мировоззрением* и т. д. Между тем в исследовании Я. А. Павловой содержится важная идея, к которой мы склонны отнести со всей серьезностью: *содержание образования есть феномен, следствием чего является актуализация традиции философской феноменологии для его прояснения*². В каком-то смысле феноменологическая рефлексия оказывается одним из немногих оснований достижения *целостности содержания образования*, альтернативой которой остается установка на обусловленность содержания образования историческими эпохами, культурными контекстами и биографиями авторов, что приводит к несопоставимости взглядов на содержание и неизбежной редукции проблемы содержания к набору «исторических прототипов».

¹ Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / 3-е изд., перераб. и доп. М., 2024. 406 с.

² Звенигородская Г. П. О феноменологии и рефлексии в образовании: книга для учителя: учеб. пособие. Хабаровск, 2002. 202 с.

Актуализация феноменологической проблематики в понимании и построении содержания образования предполагает первоочередное обращение к *экзистенциальной аналитике нашего присутствия* (Dasein) в сфере образования как источнику содержания образования, а возникающие в этой связи формы оказываются в теснейшей связи с модальностями человеческого бытия: *миф* [11], *перформанс* [12], *Присутствие / Dasein* [13], *смыслы и самоосуществление* [14].

Любое качественное исследование в сфере социально-гуманитарных наук представляет собой попытку реконструкции субъективного мира, внутренней реальности человеческого выбора, однако в этом отношении феноменологическое исследование – наиболее радикальный вариант исследования, обращенный к самим истокам человеческих интенций и культурных форм.

Прежде всего, отметим, что отправной точкой образования в феноменологическом подходе оказывается не познание или какая-то иная деятельность, но само бытие, присутствие человека в мире [15].

Именно бытие и со-бытие, пробуждающие человека из состояния анонимного и объективированного существования, являются источниками образования, без которых и *вне* контекста которых образование невозможно. При этом бытие и со-бытие превосходят любые возможные концептуализации, образы, сохраняя «порождающее» отношение к любому последующему человеческому и образовательному содержанию – религиозному, мифологическому, научному или игровому.

Сказанное требует существенного пересмотра привычной «накопительной» концепции образования, выводящей образованность из совокупности усвоенных знаний о мире, полученного воспитания, развития и т. д. Разумеется, это никоим образом не означает пренебрежения знаниями, видами деятельности и, в особенности, культурными ценностями. Вопрос заключается лишь в том, в каком именно предметном и ценностно-смысловом качестве они включаются в образование, т. е. каково порождаемое ими содержание. Само образование в единстве его самодвижения и некоторой системы достижений («ценов») есть обретение подлинности и целостности Бытия, предвосхищенного в присутствии (Dasein) и никогда не исчерпываемо той или иной понятийной формой.

Мы не можем говорить о том, что познание как приобретение некоторых «знаний о мире» является основой образования, скорее, в этом качестве выступает раскрытие Человека и Мира навстречу друг другу, производимые ими друг в друге «следы» и «свидетельства». Собственно говоря, в этом и заключена одна из популярных идей последних десятилетий об «экзистенциальных основаниях» образования, которое осуществляется именно как размыкание человека, его выход из состояния замкнутости и покинутости; при этом мышление включается не внешним («принудительным») образом в качестве требования учителя или наставника, но как *при-существующее в бытии*, его внутреннее наполнение.

Следует проиллюстрировать в феноменологической концепции содержание образования одной из наиболее известных формул М. Хайдеггера: «Язык – дом Бытия». Именно содержание образования, сложность, многоаспектность и

«тотальность» которого отмечается всеми исследователями, заставляет по-новому подойти к проблеме определения *содержания образования*. Традиционные формальные определения предназначены для того, чтобы разграничить те или иные *позитивные сущности*: например, *методы обучения* определяются как способы организации процесса обучения; а *формы обучения* – как внешние условия организации этого же процесса. Соответственно, возможна как синонимия форм и методов (например, *лекция* может выступать и как форма обучения – с точки зрения места и роли в учебном процессе, характера содержания и аудитории, так и с точки зрения *лекционного метода обучения* – как особая последовательность в расположении материала, включения риторических и содержательных вопросов и т. д.), так и их антиномия (метод, т. е. фактическое содержание учебной деятельности, с точки зрения классификации М. Н. Скаткина – И. Я. Лернера, может быть исследовательским, а форма – групповой или индивидуальной); однако в любом случае речь идет о границах между позитивностями.

Как мы уже убедились, попытки определения содержания образования позитивным образом как совокупность некоторых элементов завершается неудачей: содержание охватывает и материал, подлежащий изучению, и деятельность по их освоению, и отношения между участниками процесса, и множество других труднопредсказуемых и не всегда объективируемых элементов.

Более существенным для определения содержания образования оказывается противопоставление «содержательного» и «бессодержательного». В соответствии с этим образование переживается либо как *содержательное* (значимое, актуальное), либо *бессодержательное* (вызывающее скуку, тревогу) дело. Определение этой границы не может базироваться на тех или иных внешних требованиях, но вынуждено опираться на специальные техники «аускультации речи»¹, артикулируемой непосредственными участниками образовательного процесса: обучающимися, преподавателями, наставниками, администраторами и организаторами и т. д.

В этом отношении первоочередная необходимость заключается в феноменологическом определении самого понятия содержания, которое формируется в логике экзистенциальной аналитики языка, т. е. в конечном счете морфосемантическом анализе самого слова.

Слово «содержание» содержит три значимых элемента: приставка «со», корень «держ» и суффикс(ы) «ани».

Приставка «со» выводит на первый план со-четание, со-единение, со-вместность, со-стояние, т. е. некоторую связь между различными (и, вполне возможно, разнородными) сущностями. Очевиден и первичный смысл этой связности – между *разными* субъектами и участниками образовательного процесса. Каждый из субъектов (преподаватель, обучающийся, система управления и ее отдельные субъекты) раскрывается в содержании образования через сово-

¹ Мы используем здесь это выражение метафорически: суть дела заключается в том, что подобно тому, как врач выслушивает шумы и тоны функционирования сердца и легких больного, распознавая производящие их патологические изменения, «аускультация языка» обращена к выслушиванию порядков и способов звучания речи, выявляя их смысловые истоки или нарушения.

купность экзистенциалов [16]: он(а) в чем-то нуждается; чего-то хочет; на что-то способен, на что-то рассчитывает (в деятельности и отношении партнера как присутствующего, так и мыслимого, в качестве которого может выступать государство или общество в роли носителя государственных требований или общественного заказа). Эти переживания могут носить как позитивный характер (ожидания), так и негативный (опасения). Таким образом, различные типы содержания соответствуют разным сочетаниям «экзистенциалов», при этом в отличие от традиционных классификаций, закрепляющих определенный экзистенциал за типовым субъектом (*мыслитель, читатель, исследователь, практик* и др.), реальное содержание образования способно существенным образом варьироваться и трансформироваться в пределах одного события и даже для одного и того же субъекта в разные моменты времени.

Однако феноменологический и в пределе онтологический подход [17] дает возможность увидеть и более глубокий аспект со-вместности. Содержание образования никогда не может быть объективировано и представлено только и исключительно как набор некоторых объектов, будь то знания, умения или опыт. Напротив, содержание образования есть постоянное совмещение планов субъективации (в феноменологии *интенциональности или ноэзиса*) и объективации (в феноменологии *интендируемого содержания или ноэмы*). По этой же причине даже в самостоятельной работе, в которой, на первый взгляд, принимает участие только один субъект, и содержание, на первый взгляд, достаточно просто раскладывается на элементы и операции; мы не можем игнорировать ни преподавателя – инстанцию, сформулировавшую задание и организовавшую эту деятельность, но также внутреннюю сложность самого субъекта действия, с необходимостью связывающего «что» (предметность действия), «как» (методическую первооснову) и «для чего» (целевую и смысловую установки).

Корень «держ» также может быть осмыслен на нескольких уровнях. В первую очередь, в нем прослеживается некоторое усилие, имеющее общее семантическое поле со словами *сдерживание, удержание, поддержание* и др.

Именно в силу разнородности субъектов образования (помимо «физических» субъектов образования – обучающегося и учителя / преподавателя – в нем принимают участие государство, общество, культура, различные традиции; при этом каждый из субъектов характеризуется своим «жизненным миром») проблема *усилия к совместности* в образовании является универсальной. В разных образовательных традициях и культурах природа и средства обеспечения этого усилия оказываются различными: от сугубо дисциплинарных механизмов, характерных для традиционной школы (включающих детальные регламенты поведения каждого субъекта и введения системы наказаний за нарушения) до более тонких механизмов *наслаждения мышлением; увлеченности деятельностью или же создания возможностей для развития и самоопределения*.

Однако существуют и более глубокие смыслы образовательного усилия, возникающие на горизонте экзистенциальной аналитики: держание означает «держание себя», готовность отвечать на вызов, брошенный Миром, Историей и Судьбой, и в этом отношении мы переходим в область философской мысли, в наиболее яркой форме представленной М. К. Мамардашвили [18].

В данном контексте содержанием образования оказывается отрефлексируемый опыт жизненной борьбы, преодоления возникших сложностей и обстоятельств, в пределе восходящий к метафизике «жизненного задания», «послания Судьбы» и провиденциального переживания своей жизненной перспективы («Бог не дает испытаний свыше человеческих сил, и если они мне даны, то, значит, это – знак моего избрания и служения»).

Наконец, суффиксальная часть «ани» имеет непосредственные связи с другими словами (*вним-ание, мечт-ание, поним-ание, страд-ание*), каждое из которых обладает своим процессуальным измерением, стадийностью, временной перспективой. Именно в этом аспекте разыгрываются ежедневные, но не всегда осознаваемые противоречия содержания образования между «планом» и «реализацией», фатальной нехваткой времени занятия; несовпадением ритмов и скорости движения в материале разных субъектов (для кого-то материал оказывается слишком легким, и он воспринимает обучение как скучное, а для кого-то практически неподъемным и слишком быстрым, что воспринимается как неуспешность во всем многообразии связанных с этим смыслов и значений).

Основным результатом предпринятого исследования является многоуровневая модель содержания образования, опирающаяся на идеи синергетического повышения Сложности [19].

1. Нулевой уровень содержания образования представлен до-понятийным и вне-понятийным опытом «повседневности», синкретически соединяющим отношения с *другими, иными и своими*; переживания, действия, смыслы и т. д. Наличие этого опыта принципиально отличает ситуацию человеческого образования от моделей «машинного обучения», в которых содержание обучения является вполне измеримым и контролируемым.

2. Первый уровень содержания отражает переход к *монологической речи*, которая может быть собрана и записана в виде книги, подробного и всеобщего повествования о мире и человеке. В светской традиции последних веков эта модель содержания называется *дидактическим материализмом*, или *энциклопедизмом*, однако ее корни находятся в библейской традиции, в большинстве авраамических традиций, имеющих статус Божественного Откровения, т. е. речи Всевышнего, прямо или косвенно обращенной ко всем людям. Соответственно, «элементы содержания», в контексте дидактического материализма, имеют прямые параллели в библейском тексте. Так, *факты* репрезентированы оборотами «И было...», «И вот...» или «Помни...»; *умения* – «Чтобы исполняли...» и «Сделай...»; *принципы* – «Примите...» и «Направь...». Таким образом, реализация содержания этого типа обусловлена базовым доверием к источнику и возможностью непосредственного познания словоформ и исполнения предписанных действий.

3. Второй уровень содержания отражает переход от непосредственного восприятия монологической речи к уточняющему и со-размышляющему пониманию и определяет сущность *дидактического формализма*. Мы можем увидеть в этом наименовании очень важный смысл: с одной стороны, монологическая речь объективируется в виде Книги (Откровения), вокруг которой может разворачиваться устный диалог, относящийся к тому, как это следует понимать

и исполнять. Письменный текст, в отличие от устного, теряет свою *простоту и самоочевидность*, какие-то значения оказываются переданными не напрямую, но при помощи определенного кода – повторов, противопоставлений, комментариев и пр. На поверхности это проявляется как акцентирование различного рода аналитико-синтетических действий с текстом (сравнений, обобщений, концептуализаций, классификаций, изменений контекста словоупотребления и т. д.). Однако, по сути, речь идет о постижении внутренних *смыслов* книжного текста в процессе сложно организованного диалога [20].

4. Третий уровень содержания образования возникает через дальнейшее усложнение структуры, обозначаемое в психологии как «опосредствование» [21] или «деятельностное опосредствование» [22]. В педагогической традиции за этой моделью содержания закрепилось наименование *дидактического прагматизма*, или *утилитаризма*. Суть опосредствования в целом заключается в том, что отношения между некоторыми двумя началами (в этом качестве могут выступать и субъекты, и объекты) опосредствуются некоторой третьей реальностью. Наиболее ярко это проявляется в деятельности, где все составляющие образуют некоторые «треугольники». Например, сама деятельность есть некоторый опосредствующий механизм перевода цели (мыслительного представления о результате) в сам результат. Отношения между объектом деятельности (что используется в деятельности) и предметом деятельности (на какие именно качества и свойства объекта направлена деятельность), в свою очередь, опосредствуются целью (что мы хотим получить в результате). Можно смоделировать множество подобных треугольников, элементами которых выступают: *проблема, цель и гипотеза; цель, задачи и этапы деятельности; результаты, выводы и оценка* и т. д. Разумеется, существуют и другие механизмы опосредствования (например, связанные с социальным обучением), здесь мы лишь ограничимся общим соображением, что систематическое построение соответствующих моделей требует дополнительных исследований.

5. Четвертый уровень сложности содержания образования, как уже отмечалось, моделируется общепринятой в отечественной педагогике «культурологической концепцией содержания образования» М. Н. Скаткина – И. Я. Лернера – В. В. Краевского, включающей знания (о мире, природе, человеке и т. д.); алгоритмизируемые умения практической деятельности; опыт творческой деятельности и опыт ценностно-смыслового отношения. Вполне очевидно, что каждый последующий уровень сложности моделей содержания требует все более подробных обсуждений, в связи с чем мы ограничимся лишь одним замечанием. Несмотря на то что культурологическая концепция содержания возникла лишь во второй половине XX в., мы без труда замечаем в ней некоторые черты сходства с античными представлениями о космосе. В частности, конструкт «*знаний*», отличающихся прочностью, структурированностью, глубиной, напрямую ассоциируется со стихией Земли; «*умения*», характеризующие способность добиться результата в широком спектре ситуаций и в условиях возникновения непредвиденных препятствий, уподобляются Воде, которая, как известно, «дырочку найдет»; «*опыт творческой деятельности*», связанный с рождением новых идей, смыслов, практик и отношений, имеет прямое отноше-

ние к стихии Воздуха, и, наконец, «*опыт ценностно-смыслового отношения*», тесно связанного с эмоциями, есть проявление стихии Огня.

6. Пятой (ее, в первом приближении, можно считать завершающей) моделью содержания образования является та ее форма, которая возникает в ситуации сосуществования и взаимодействия разных культур, – *поликультурное содержание*. Ограничимся лишь сугубо предварительными замечаниями о том, что здесь могут реализовываться самые разнообразные и разноуровневые структуры содержания. Например, в точке сопряжения различных видов, аспектов и субъектов деятельности возникает организационно-деятельностная педагогика [23]. В аспекте сопряжения различных культур речи и общения возникает содержание социально-коммуникативных тренингов [24]. Различные исследовательские и интеллектуальные традиции в пространстве своего сопряжения становятся источником междисциплинарных и трансдисциплинарных исследований [25]. Наконец, высший уровень поликультурного содержания проявляется в ситуациях диалога различных религиозных и культурных традиций, напрямую соотносящихся с глубинными трансформациями человеческого «Бытия в мире», и пока еще не нашедших адекватных представлений в сфере образования [26].

Отметим, что формирующаяся таким образом теория многоуровневых моделей и структур содержания образования обладает рядом внутренних симметрий, при этом она вполне безграничная, т. к. ни один «слой» содержания образования не является изолированным или окончательным, но напротив, обеспечивает сопряжение различных моделей и модальностей человеческого бытия; гармонизацию различных образов мира и человеческих практик.

В заключение отметим сугубо предварительный характер комплексных исследований в области теории и методологии содержания современного образования. Однако уже сейчас можно констатировать, что на предложенном пути может быть преодолен ряд до сих пор практически неразрешимых проблем традиционных дидактических концепций содержания образования, в частности:

1. Отправной точкой концептуализации содержания образования оказывается *внутренняя смысловая форма* понятия, а не более или менее произвольные гипотезы о составе и структуре содержания образования. В этой связи можно быть уверенным, что дальнейшие существенные изменения и трансформации концепций содержания будут обусловлены категориальными изменениями, а не поверхностными спорами относительно «правильности» и «полноты» совокупностей разрозненных элементов и аспектов.

2. Предлагаемая экзистенциально-феноменологическая теория содержания непрерывного образования предусматривает возможность реализации содержания на разных уровнях, в разных аспектах и формах, однако устанавливает некоторую единую систему мер, обеспечивающих востребованность каждой конкретной модели в соответствии с актуальной экзистенциальной проблематикой участвующих в образовательной ситуации субъектов.

3. Разрабатываемая экзистенциально-феноменологическая теория содержания образования позволяет уйти от формально-перечислительного подхода к историческим концепциям содержания, осуществляя их системную интеграцию

на основе уникальной профессионально-образовательной ситуации, осмысляемой разработчиком конкретных образовательных продуктов (образовательных программ, учебников, отдельных курсов, практикумов и т. д.), с учетом конфигурации экзистенциальных потребностей всех участвующих субъектов.

4. Наконец, экзистенциально-феноменологическая теория содержания образования, вероятно, позволит по-новому взглянуть на традиционные «вечные проблемы» теории содержания, как то: соотношения между «ядром» и «индивидуальными образовательными траекториями»; необходимости сопряжения в одной программе традиционных ценностей, актуального социокультурного контекста и проектной установки.

Список литературы

1. Бермус А. Г., Сериков В. В., Алтыникова Н. В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». 2021. Т. 18. № 4. С. 667–691. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691
2. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Казакова Е. И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Сер. 20 «Педагогическое образование». 2022. № 4. С. 4–17.
3. Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г. Результаты мониторинга педагогического образования: ценностно-смысловая интерпретация // Вестник Московского университета. Сер. 20 «Педагогическое образование». 2022. № 4. С. 152–168.
4. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. Москва, 1991. 224 с.
5. Кларин М. В., Осмоловская И. М. Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы // Образование и наука. 2020. № 10. С. 61–89.
6. Булаева М. В. К вопросу о разработке классификации теорий, школ и концепций образования для задач социологии управления // Экономика. Социология. Право. 2021. № 4 (24). С. 67–72.
7. Вершинина Н. А. Теоретические подходы и современные концепции разработки содержания образования // Вестник МГПУ. Сер. «Педагогика и психология». 2011. № 4. С. 118–126.
8. [Скаткин М. Н., Цетлин В. С., Краевский В. В. и др.]. Теоретические основы содержания общего среднего образования. Москва, 1983. 352 с.
9. Андреева И. А. Содержание образования: факторы развития и обновления // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. С. 70–74.
10. Павлова Я. А. Содержание образования как научно-педагогический феномен // Мир науки, культуры, образования (МНКО). 2012. № 6. С. 249–251.
11. Савелова Е. В. Миф и образование в парадигме аналитики человеческого бытия // Вестник ЗабГУ. 2008. № 5. С. 5–8.
12. Докучаев И. И. Перформанс и культура: морфология и историческая типология способов разрешения экзистенциального противоречия // Международный журнал исследований культуры. 2016. № 2 (23). С. 6–14.
13. Ищенко Н. И. Аналитика Dasein М. Хайдеггера в образовательной перспективе // Філософія освіти. 2016. № 2 (19). С. 163–175.
14. Ниязбаева Н. Н. Экзистенциальный поворот в педагогике и образовании: свобода, смыслы, самоосуществление // Историко-педагогический журнал. 2022. № 1. С. 36–44.
15. Козлова Т. А. Потенциал феноменологического подхода для исследования человека и образования // Вестник ВятГУ. 2020. № 1. С. 55–61.
16. Олейникова О. Д., Сапрыгин Б. В. Экзистенциальное направление философии образования // Философия образования. 2015. № 1. С. 49–57.

17. Кожевников Н. Н., Данилова В. С. Онтологические структуры современного образовательного процесса // Вестник Северного (Арктического) федерального ун-та. Сер. «Гуманитарные и социальные науки». 2021. Т. 21. № 5. С. 97–104. DOI: 10.37482/2687-1505-V135
18. Леонтьев Д. А. Философия жизни М. Мамардашвили и ее значение для психологии. 2011. Т. 7. № 1. С. 2–12.
19. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. 3-е изд. Москва, 2009. 240 с. (Синергетика в гуманитарных науках).
20. Мякинин А. Е., Воронов А. А. Иудейские принципы толкования Священного Писания / Сборник трудов конференции «Православная церковная наука: традиции, новации, актуальные контексты». Вып. II. Нижний Новгород, 2020. С. 155–164.
21. Бэкхёрст Д. О понятии опосредствования // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3. № 3. С. 61–66.
22. Петровский В. А. Деятельностное опосредствование межличностных отношений: феномены, сущность // Социальная психология и общество. 2011. Т. 2. № 1. С. 5–16.
23. Кларин М. В. Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 1 (13). С. 1–18.
24. Хороших П. П., Носко И. В. Формирование коммуникативной толерантности средствами социально-коммуникативного тренинга: педагогический эксперимент // Педагогика и просвещение. 2018. № 3. С. 37–45.
25. Писарева Л. И. Междисциплинарные исследования в мировом образовательном пространстве // Образовательные технологии (г. Москва). 2017. № 4. С. 25–37.
26. Мельник С. В. Международные межрелигиозные саммиты в современной России // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2023. № 4 (56). С. 76–97.

References

1. Bermus A. G., Serikov V. V., Altnikova N. V. Content of pedagogical education in the modern world: meanings, problems, practices and development prospects. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya «Psihologiya i pedagogika»*. [Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series «Psychology and pedagogy»]. 2021. Vol. 18. No. 4. P. 667–691. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691 (In Russ.)
2. Vasilyeva O. Yu., Basyuk V. S., Kazakova E. I. Traditional values of modern Russian pedagogical education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. «Pedagogicheskoe obrazovanie»*. [Bulletin of Moscow University. Ser. 20 «Teacher education»]. 2022. No. 4. P. 4–17. (In Russ.)
3. Basyuk V. S., Kazakova E. I., Vrublevskaya E. G. Results of monitoring of pedagogical education: value-semantic interpretation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20 «Pedagogicheskoe obrazovanie»* [Bulletin of Moscow University. Ser. 20 «Teacher education». 2022]. No. 4. P. 152–168. (In Russ.)
4. Lednev V. S. Contents of education: essence, structure, prospects. Moscow, 1991. 224 p. (In Russ.)
5. Clarin M. V., Osmolovskaya I. M. Prospective directions of didactic research: statement of the problem. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2020. No. 10. P. 61–89. (In Russ.)
6. Bulaeva M. V. On the issue of developing a classification of theories, schools and concepts of education for the tasks of sociology of management. *Ekonomika. Sociologiya. Pravo [Economics. Sociology. Right]*. 2021. No. 4 (24). P. 67–72. (In Russ.)
7. Vershinina N. A. Theoretical approaches and modern concepts for developing the content of education. *Vestnik MGPU. Ser. «Pedagogika i psihologiya»* [Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Ser. «Pedagogy and psychology»]. 2011. No. 4. P. 118–126. (In Russ.)
8. [Skatkin M. N., Tselin V. S., Kraevsky V. V. et al.]. Theoretical foundations of the content of general secondary education. Moscow, 1983. 352 p. (In Russ.)

9. Andreeva I. A. Content of education: factors of development and renewal. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya [Theory and practice of social development]*. 2013. No. 7. P. 70–74. (In Russ.)
10. Pavlova Ya. A. Content of education as a scientific and pedagogical phenomenon. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya (MNKO) [World of science, culture, education]*. 2012. No. 6. P. 249–251. (In Russ.)
11. Savelova E. V. Myth and education in the paradigm of analytics of human existence. *Vestnik ZabGU [Bulletin of ZabSU]*. 2008. No. 5. P. 5–8. (In Russ.)
12. Dokuchaev I. I. Performance and culture: morphology and historical typology of ways to resolve existential contradictions. *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovaniy kul'tury [International Journal of Cultural Research]*. 2016. No. 2 (23). P. 6–14. (In Russ.)
13. Ishchenko N. I. Analytics of M. Heidegger's Dasein in an educational perspective. *Filosofiya osviti [Philosophy of education]*. 2016. No. 2 (19). P. 163–175. (In Russ.)
14. Niyazbaeva N. N. Existential turn in pedagogy and education: freedom, meaning, self-realization. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal [Historical and pedagogical journal]*. 2022. No. 1. P. 36–44. (In Russ.)
15. Kozlova T. A. Potential of the phenomenological approach for the study of man and education. *Vestnik VyatGU [Bulletin of VyatGU]*. 2020. No. 1. P. 55–61. (In Russ.)
16. Oleinikova O. D., Saprygin B. V. Existential direction of philosophy of education. *Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of education]*. 2015. No. 1. P. 49–57. (In Russ.)
17. Kozhevnikov N. N., Danilova V. S. Ontological structures of the modern educational process. *Vestnik North (Arctic) federal un-ta. Ser. «Humanite. and social Sciences [Bulletin of the Northern-Arctic federal university». Series «Humanitarian and social Sciences»]*. 2021. Vol. 21. No. 5. P. 97–104. DOI: 10.37482/2687-1505-V135 (In Russ.)
18. Leontiev D. A. Philosophy of life M. Mamardashvili and its significance for psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya [Cultural-historical psychology]*. 2011. Vol. 7. No. 1. P. 2–12. (In Russ.)
19. Budanov V. G. Methodology of synergetics in post-non-classical science and education. Moscow, 2009. 240 p. (Synergetics in the humanities). (In Russ.)
20. Myakinin A. E., Voronov A. A. Jewish principles of interpretation of Holy Scripture. *Sbornik trudov konferencii «Pravoslavnyaya cerkovnaya nauka: tradicii, novacii, aktual'nye konteksty» [Collection of proceedings of the conference «Orthodox Church Science: Traditions, Innovations, Current Contexts»]*. Is. II. Nizhnij Novgorod, 2020. P. 155–164. (In Russ.)
21. Backhurst D. On the concept of mediation. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya [Cultural-historical psychology]*. 2007. Vol. 3. No. 3. P. 61–66. (In Russ.)
22. Petrovsky V. A. Activity-based mediation of interpersonal relationships: phenomena, essence. *Social'naya psihologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*. 2011. Vol. 2. No. 1. P. 5–16. (In Russ.)
23. Clarin M. V. Tool of innovative education: organizational and activity-based pedagogy. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Continuing education: XXI century]*. 2016. No. 1 (13). P. 1–18. (In Russ.)
24. Khoroshikh P. P., Nosko I. V. Formation of communicative tolerance by means of social and communicative training: a pedagogical experiment. *Pedagogika i prosveshchenie [Pedagogy and education]*. 2018. No. 3. P. 37–45. (In Russ.)
25. Pisareva L. I. Interdisciplinary research in the global educational space. *Obrazovatel'ny etekhnologii (g. Moskva) [Educational technologies (Moscow)]*. 2017. No. 4. P. 25–37. (In Russ.)
26. Melnik S. V. International interreligious summits in modern Russia. *Chelovek: Obraz i sushchnost'. Gumanitarnye aspekty. [Human being: Image and essence. Humanitarian aspects]*. 2023. No. 4 (56). P. 76–97. (In Russ.)