

# Раздел 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

---

Научная статья

УДК 373.5.047/.048

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-11-48

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И ШКОЛЬНАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ: СОВПАДЕНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ, РАСХОЖДЕНИЕ В СМЫСЛАХ

**Игорь Станиславович Сергеев**

*доктор педагогических наук,  
ведущий научный сотрудник  
Федерального института развития образования*

*Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте  
Российской Федерации,  
Москва, Россия*

*sergeev-is@ranepa.ru,  
<https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>*



**Аннотация.** Представлен аналитический обзор актуального состояния отечественной школьной профориентации. Охарактеризованы предметное, профильное и внепредметное пространства профориентационной работы со школьниками. Предложена типология экосистем школьной профориентации.

Выявлено ключевое противоречие между образовательной и школьной профориентацией, определяющее альтернативные пути развития базовой модели профориентационной работы с детьми и подростками (профориентационного минимума) в среднесрочной перспективе. Определена сущность противоречия, состоящая в том, что ключевые задачи образовательной профориентации, связанные с развитием школьника как субъекта социально-профессионального самоопределения, наиболее эффективно решаются во внешкольной среде. Показано, что перенос «центра тяжести» профориентационной работы в пространство школы приводит к возрастанию рисков отказа от образовательной профориентации в пользу упрощенных просветительских, диагностико-консультативных, а также воздействующих подходов.

**Ключевые слова:** образовательная профориентация, профессиональное самоопределение, профориентационный минимум, общеобразовательная школа, экосистема профориентации

**Для цитирования:** Сергеев И. С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве, расхождение в смыслах // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3 (15). С. 11–48. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-11-48>.

---

© Сергеев И. С., 2023

# Section 1. VOCATIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION: METHODS AND TRENDS OF DEVELOPMENT

---

Original article

## EDUCATIONAL PROFESSIONAL ORIENTATION AND SCHOOL PROFESSIONAL ORIENTATION: COINCIDENCE IN AREA, DISCREPANCY IN MEANINGS

Igor S. Sergeev

*Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of science)*

*In Pedagogic Sciences*

*Leading Researcher of the Federal Institute  
for Educational Developmen (FIED RANEPА),  
Moscow, Russia*

*sergeev-is@ranepa.ru,*

*<https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>*

**Abstract.** An analytical review of the current state of domestic school professional orientation is presented. The subject, profile and non-subject spaces of professional orientation work with schoolchildren are characterized. A typology of ecosystems of school professional orientation is proposed.

The key contradiction between "educational" and "school" professional orientation is revealed, which determines alternative ways of developing the basic model of professional orientation work with children and adolescents (professional orientation minimum) in the medium term. The essence of the contradiction is that the key tasks of educational professional orientation related to the development of a student as a subject of socio-professional self-determination are most effectively solved in an extracurricular environment. At the same time, the transfer of the "center of gravity" of professional orientation work to the school space leads to an increase in the risks of abandoning educational professional orientation in favor of simplified educational, diagnostic and advisory, as well as influencing approaches.

**Keywords:** educational professional orientation, professional self-determination, professional orientation minimum, secondary school, professional orientation ecosystem

**For citation:** Sergeev I. S. Educational professional orientation and school professional orientation: coincidence in area, discrepancy in meanings // INSIGHT. 2023. № 3 (15). P. 11–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-11-48>.

**Введение и постановка проблемы.** Объектом рассмотрения в данной статье выступает институциональный аспект профориентационной работы с детьми и подростками. Предмет ограничен рамками школь-

ной профориентации. Несмотря на то, что понятие «школьная профориентация» является интуитивно ясным и достаточно широко используется в научном образовательном сообществе, его нельзя отнести к числу общепринятых научных терминов. В этой статье под школьной профориентацией понимается достаточно широкая группа подходов и моделей организации профориентационной работы со школьниками, реализуемых полностью или частично в пространстве образовательного процесса школы.

Термин «образовательная профориентация», введенный и обоснованный нами в одной из предыдущих публикаций [1], трактуется как одна из трех парадигм профориентационной работы, имеющая своей целью формирование самостоятельной готовности человека к профессиональному самоопределению в современном контексте. Образовательная профориентация включает в себя формирование лично значимого отношения к ценностям труда и профессионализма, собственных смыслов профессиональной деятельности; активизацию и развитие человека как субъекта профессионального самоопределения; формирование и развитие компетенций профессионального самоопределения.

Другими парадигмами современной профессиональной ориентации выступают консультативная профориентация, нацеленная на помощь человеку в его конкретном профессионально-образовательном выборе, и воздействующая профориентация, основанная на идее управления профессиональным выбором человека в интересах того или иного институционального субъекта (государства или корпорации, вуза или колледжа).

Между школьной и образовательной профориентацией существует достаточно очевидная связь: и та, и другая имеет дело с единым контингентом, в качестве которого выступают дети и подростки школьного возраста<sup>1</sup>. Обсуждая проблемы профориентации детей и подростков, авторы научных публикаций в большинстве случаев касаются вопросов как школьной, так и образовательной профориентации, их не разделяя. Этот, казалось бы, простой и понятный факт на практике оборачивается определенными коллизиями и, более того, чреват зна-

---

<sup>1</sup> Целевой контингент образовательной профориентации шире, включая, с одной стороны, детей старшего дошкольного возраста, с другой – студентов колледжей и вузов, однако работа с этими категориями выходит за рамки данной статьи.

чительными рисками в развитии российской системы профориентации. И то, и другое нам предстоит рассмотреть в этой статье.

Школьная профориентация в современной России переживает период активного подъема, вызванный обострением кадровых потребностей экономики, усилением общественного внимания к профориентации детей и молодежи, включением ранней профориентации в число государственных приоритетов. В рамках национального проекта «Образование» реализуются профориентационные проекты для школьников «Проектория», «Билет в будущее», «Ворлдскиллс – юниоры» (последний сейчас проходит процесс реформатирования). В Примерную программу воспитания (2020) включен инвариантный модуль «Профориентация». В 2022 г. утверждены примерные рабочие программы курсов внеурочной деятельности «Профориентация» (протокол Федерального учебно-методического объединения (ФУМО) по общему образованию от 25.08.2022 г. № 5/22) и «Билет в будущее» (протокол ФУМО по общему образованию от 29.09.2022 г. № 7/22). Пространство дополнительного образования детей представлено широким комплексом федеральных проектов профориентационной направленности: «Сириусы», «Кванториумы», кружковое движение «Национальная технологическая инициатива» (НТИ) и др. Активно развиваются региональные и муниципальные, а также корпоративные модели профориентационной работы со школьниками. Наконец, с 1 сентября 2023 г. во всех российских школах вводится профориентационный минимум.

**Обзор литературы.** Рост интереса к школьной профориентации отражается в количестве научных публикаций. Некоторые из них, появившиеся в последние годы, посвящены системному анализу профориентационной работы со школьниками в Российской Федерации. Так, В. Н. Пронькин анализирует профориентационные возможности школы и их отражение в основной образовательной программе общего образования, включая программу воспитания, профориентационный потенциал учебных предметов (в особенности курса «Технология», который, по мнению автора, чрезвычайно велик, но на практике почти не используется) и внеурочную деятельность (которую автор предлагает дополнить отдельным направлением «Профориентационная деятельность») [2].

Е. О. Черкашин фиксирует свое внимание на особенностях реализации модуля «Профориентация» программы воспитания. С его точки зрения, система школьной профориентации включает в себя цикл «профориентационных часов общения» (профориентационные уроки и беседы); внеурочную работу (игровые методы, профессиональные пробы, в том числе онлайн, педагогическое сопровождение, экскурсии, посещение выставок, профориентационные стажировки, профориентационные лагеря (смены) и т. д.; особо отмечен федеральный проект «Билет в будущее» и его цифровая платформа); освоение школьниками основ профессии посредством различных курсов по выбору в рамках основной общеобразовательной программы или курсов дополнительного образования [3].

Еще один анализ возможностей реализации модуля «Профориентация» школьной программы воспитания представлен в работе Н. Г. Блиниковой. По результатам проведенного исследования автор фиксирует три основные группы дефицитов, снижающие результативность школьной профориентации: 1) дефицит индивидуального психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся; 2) методический дефицит, связанный со слабым использованием «технологий деятельностного типа», обеспечивающих эффективную профориентационную работу в групповом формате; 3) организационно-управленческий дефицит, обусловленный отсутствием межведомственного сетевого взаимодействия в решении профориентационных задач. При этом, по мнению Н. Г. Блиниковой, на основании проведенного анализа преждевременно говорить о системном характере профориентационной деятельности в школе» [4].

На протяжении двух последних десятилетий отечественная школьная профориентация развивается в трех пространствах, которые можно обозначить как предметное, профильное и внепредметное. Различные публикации представляют практики, реализуемые в одном либо в нескольких из этих пространств.

**Предметное пространство школьной профориентации** предполагает использование профориентационного пространства различных образовательных областей и учебных предметов, включенных в школьный учебный план. Профориентационная работа осуществляется учителем-предметником чаще всего в форме рассказа о профес-

сиях, представителям которых необходимы соответствующие предметные (математические, физические, биологические, языковые и т. д.) знания и умения. Значительно реже используются учебные задания с профориентационным содержанием (например, математические задачи, по условию которых продавец (или бухгалтер, токарь и т. д.) должен провести расчеты, необходимые ему в профессиональной деятельности). В единичных публикациях встречаются упоминания о подобном подходе на основе специально разработанных внеурочных курсов, таких как «Математика в профессиях» [5].

По-видимому, нет никаких объективных данных о том, насколько такой, достаточно архаичный подход влияет на социально-профессиональное самоопределение школьников. Однако он все же вносит свой вклад в формирование профориентационной среды школы, выступая формой профессионального информирования. Анализируя предметный подход в школьной профориентации, группа исследователей из Екатеринбурга выделяет ключевую проблему в его реализации. «Профориентационная работа в общеобразовательных школах сводится в основном к предметно-учебной ориентации, – отмечают авторы. – Ее осуществляют учителя-предметники и классные руководители, психологи, заведующие кабинетами профориентации. Однако эта работа в большинстве школ проводится формально» [6, с. 244].

Обобщая мнение школьных педагогов, В. В. Иваненко приходит к следующему выводу: «На уроках в рамках школьной программы изучение мира профессий занимает незначительную часть, поэтому огромное значение имеет внеурочная деятельность» [7]. Истинная проблема состоит в том, что учитель-предметник видит свою профессиональную задачу как «прохождение программы» по предмету, и это уводит фокус его внимания с глубинных задач воспитания и развития личности школьника, сопровождения его социально-профессионального самоопределения. Что касается самих предметных программ, то они и без того давно перегружены, и в них всегда найдется что-то, более отвечающее базовым дидактическим принципам научности, систематичности и последовательности, чем информация профориентационного характера. Соответственно, внеурочная деятельность (к которой мы вернемся позже) рассматривается ими как наиболее эффективный путь для решения задач школьной профориентации. Но с на-

чала 2000-х гг. обозначился и иной путь – профильное обучение, что обусловлено приказом Минобразования России от 18 июля 2002 г. № 2783 «Об утверждении концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» [8].

**Профильное пространство школьной профориентации** обеспечивается путем создания на старшей ступени школы профильных классов, привязанных к той или иной области знаний (наук), условно соотносимой с одной или несколькими сферами профессиональной деятельности. Профильные классы чаще всего создаются при участии вузов, реже – как корпоративные (как элемент кадровой политики по инициативе или при участии крупных компаний или структур, таких как Сибур, Газпром, Росатом, КАМАЗ, МЧС и др.). Формирование профильного пространства школьной профориентации на старшей ступени общего образования соответствует положениям Закона об образовании в Российской Федерации, которое содержится в нем с момента принятия в 2012 г. и выражено формулировкой: «профессиональная ориентация содержания среднего общего образования» [9].

В настоящее время профильные классы получили значительное распространение, что подтверждается большим количеством публикаций, описывающих соответствующие профориентационные практики. Целевая специфика работы типичного профильного класса может быть несколько упрощенно описана следующими словами Закона об образовании: «продвижение образовательных программ партнерского вуза, популяризация соответствующей группы профессий, качественная подготовка к сдаче ЕГЭ, необходимых для поступления по соответствующим специальностям и направлениям подготовки» [9]. Таким образом, социально-профессиональная профориентация оказывается «защита» в образовательную ориентацию, проблема выбора сферы профессиональной деятельности заслоняется проблемой успешного поступления в избранный вуз, т. е. подготовки к ЕГЭ по избранным предметам. На практике оказывается, что «предметное самоопределение» может и не иметь никакого отношения к реальному профессиональному самоопределению выпускника школы.

На эту особенность профильного подхода в школьной профориентации обращают внимание Н. В. Павлова и И. В. Захаров. «Профильное обучение школьников, – отмечают они, – предполагает не только

более высокий уровень подготовки по дисциплинам профиля, но и формирование их интересов в определенной предметной области. Это должно способствовать осознанному выбору профессии и образовательной стратегии выпускника. Но не всегда учащиеся могут соотносить свои учебные (предметные. – И. С.) компетенции с определенной профессиональной областью» [10, с. 153].

Другая проблема рассматриваемого подхода состоит в том, что «при комплектовании классов с углубленным изучением дисциплин, профильным обучением недостаточно учитываются индивидуальные особенности учащихся, их подбор проводится без должного психологического обоснования» [6, с. 244]. Иными словами, профориентационная работа со школьниками начинается уже в профильном классе, тогда как, наоборот, поступление в профильный класс должно знаменовать собой завершение предыдущего, длительного и притом наиболее ответственного этапа сопровождения профессионального самоопределения подростка. В итоге в профильном классе реализуется логика скорее воздействующей, чем образовательной профориентации (примерно по такой формуле: «раз уж ты оказалась в педагогическом классе, будем теперь формировать у тебя интерес к профессии учителя»). Возникает тот самый зазор между школьной и образовательной профориентацией, на который мы уже указывали ранее. Далее, в разделе «Результаты и обсуждение» мы вернемся к этому моменту и рассмотрим его более детально.

***Внепредметное пространство школьной профориентации*** реализуется средствами внеурочной деятельности и охватывает два принципиально различных типа профориентационной среды: внутришкольный или внешкольный. Базовое различие состоит в том, что во внутришкольной среде, как правило, может быть реализовано лишь *ознакомление* школьников с профессионально-трудовой сферой, тогда как выход во внешкольную среду позволяет решать более серьезные профориентационные задачи, предполагающие *погружение* и даже *включение* учащегося в профессионально-трудовой контекст.

Внутришкольные модели организации внеурочной, внепредметной профориентации чаще всего формируются под влиянием подходов, характерных для консультативной парадигмы. Одна из популярных моделей предусматривает введение специального курса внеуроч-



ной деятельности, который может вести педагог-психолог, классный руководитель, заместитель директора по профориентации либо наиболее подготовленный (заинтересованный) учитель-предметник. В зависимости от авторства курса он может тяготеть либо к тематике профориентационного самопознания и самоопределения учащихся (диагностико-консультативный подход), либо к знакомству с многообразием профессий, в том числе в региональном разрезе (информирующий, или просветительский подход). В большинстве случаев присутствует сочетание того и другого подходов, что видно на примере практики, представленной в статье Ю. С. Майоровой [11]. «Школьникам сложно определиться с выбором профессий в современном мире, – отмечает автор. – Единственный подход, который поможет исправить ситуацию – это введение в образовательную программу профуроков. Они должны ориентировать школьников относительно востребованных профессий, вовлекать их в экономико-правовую ситуацию на рынке занятости и социально-трудовых отношений, проблемы труда, научить их определять ключевые компетенции, которые помогут им достичь успеха на трудовом поприще» [11, с. 245].

Профориентационные курсы могут носить различные названия, такие как «Профориентация» или «Билет в будущее» (программы, утвержденные на федеральном уровне), «Психология самоопределения», «Моя будущая профессия» или даже «Мир профессий будущего». Встречаются и отдельные практики, которые выходят за рамки «кабинетной профориентации», решающей стандартные задачи (профориентационное самопознание и профессиональное просвещение) и обладают некоторыми признаками практикоориентированности. Например, годовичная программа педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся школы, разработанная Е. Е. Дмитриевой, включает в себя три раздела: «Самопознание», «Активное познание» (расширение кругозора учащихся относительно мира профессий) и «Опыт в проектной профессионально-ориентированной деятельности», на основе прохождения которых учащиеся формируют примерные планы собственного профессионального будущего. Наибольший интерес представляет третий раздел, предполагающий выполнение учащимися проектов, связанных с будущей профессиональной деятельностью. «Профессионально-ориентированный проект, – поясняет автор, – должен отве-

чать ряду требований, главное из которых – получение опыта решения профессиональных задач. Еще одно обязательное требование к проектам – планирование общественно-полезного результата... Совместно с учителями-предметниками были разработаны задания для профессионально-ориентированных проектов» [12, с. 26]. К сожалению, содержание статьи не позволяет судить о том, велась ли работа школьников над профессионально-ориентированными проектами в рамках внутришкольной среды, или при этом осуществлялись выходы во внешний профессиональный контекст.

Выход профориентации во внешкольное пространство приводит к взрывообразному росту возможностей не только относительно содержательного отношения, но и многообразия форм и методов работы, их многочисленных вариантов практической реализации, в том числе уникальных (авторских). В отдельных статьях, посвященных региональным и муниципальным обзорам школьной профориентации (Красноярский край [4], Челябинская область [13], Тюмень [14], Московская область [15]), выделяется 15–20 и более направлений и форм профориентационной работы со школьниками, подавляющее большинство из которых реализуется во внешкольной среде. Это дни открытых дверей (турникетов), экскурсии на предприятия и профориентационные экспедиции, профессиональные пробы и их циклы, встречи с профессионалами и площадки профориентационного нетворкинга, практикоориентированные программы дополнительного образования профориентационной направленности, профориентационные фестивали, конкурсы профессионального мастерства для детей и подростков, программы предпрофессионального и профессионального обучения для школьников, стажировки на производстве, программы наставничества и т. д.

Например, в Тюменской области, начиная с 2021 г., реализуется новая программа дополнительного образования «Успешный выбор», в которой задействованы 13 тыс. обучающихся 8–9-х классов. Программа охватывает как внутришкольное (аудиторное), так и внешкольное пространство, опираясь на разнообразные виды профориентационно значимой деятельности. Структуру программы составляет пять модулей: 1) диагностика; 2) погружение в мир профессий посредством онлайн-уроков на федеральных порталах и Тюменском образовательном канале; 3) курс деловых и сюжетно-ролевых игр, тренингов, а также

профессиональных проб, проводимых на базе профессиональных образовательных организаций; 4) экскурсии на предприятия, в колледжи и вузы, дни открытых дверей; 5) разработка и защита индивидуальных проектов [14].

Особо отметим два измерения внешкольной профориентационной среды, которые имеют статус федеральных приоритетов. Это, во-первых, уже упоминавшиеся федеральные проекты ранней профессиональной ориентации школьников, такие как «Билет в будущее» и «Проектория», а также «Кванториумы», кружки НТИ и др. В некоторых субъектах федерации существуют и аналогичные региональные проекты (например, проект «Профгид» в той же Тюменской области). Главный риск проектного способа построения профориентационных пространств состоит в том, что любой проект, согласно определению, ограничен во времени. Это выражается и в особом (проектном) способе финансирования соответствующих практик. Опыт показывает, что любые проекты, в том числе в системе образования, начинаются, продолжаются и заканчиваются (а иногда и достаточно неожиданно обрываются). Это можно было наблюдать на примере проекта «Молодые профессионалы – юниоры», который, пережив несколько трансформаций (Kid Skills, Junior Skills, Ворлдскиллс – юниоры), вновь оказался в подвешенном статусе, будучи критически зависим от финансовой и политической конъюнктуры. В то же время социально-экономический эффект от системной образовательной профориентации может быть получен лишь через 10–15 лет, что существенно превышает срок жизни даже самых продолжительных проектов. Проблема состоит в том, что внедрение содержательной части проекта не сопровождается внедрением всего комплекса механизмов (финансовых, нормативных, кадровых), необходимых для самоподдержания инноваций, вводимых проектом, в долгосрочной перспективе. В результате проектный способ введения инноваций не приводит к институциональным изменениям в системе школьного образования.

Во-вторых, важным приоритетом федеральной образовательной политики в последние годы выступает наставничество [16]. В контексте профориентационной работы оно может рассматриваться и как форма педагогического сопровождения профессионального и образовательного выбора выпускника школы, и более широко – как «по-

мощь обучающимся в создании индивидуальных траекторий как ключевых компетенций будущего, тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ (тьюториалы, консультации, рефлексивные тренинги)» [15, с. 48]. В то же время анализ публикаций показывает, что наставничество в профориентации представляет собой почти неуловимое пространство современной образовательной практики. Хотя оно и упоминается в отдельных работах, но чаще всего в теоретическом ключе как необходимый элемент той или иной умозрительной модели профориентации. Практики реализации профориентационного наставничества представлены лишь в единичных работах, и это, как правило, наставничество типа «студент вуза – школьник, обучающийся в профильном классе при этом вузе».

Таким образом, современное состояние отечественной школьной профориентации можно назвать парадоксальным в двух отношениях. С одной стороны, налицо противоречие между федеральными приоритетами в профориентационной работе со школьниками (проекты «Билет в будущее» и другие, профориентационное наставничество), ориентированными на современное содержание и продвинутые форматы работы и имеющими уже пятилетнюю историю, и доминированием в научных публикациях описаний практик предметной, профильной, «кабинетной» профориентации.

С другой стороны, новые подходы и практики в профориентации школьников лишь в минимальной степени можно отнести к школьной профориентации, поскольку институциональное участие школы в них минимизировано. Вот как описывает роль школы в этих практиках Н. Г. Блинникова (курсив наш. – И. С.) [4, с. 118–119]:

- *организация участия школьников* в мероприятиях по формированию гибких (надпрофессиональных) навыков soft skills (коммуникабельность, креативность, стратегирование, импровизация, умение работать в цифровой среде);

- *организация участия школьников* в профессионально ориентированных конкурсах разных уровней (в том числе в движении «Молодые профессионалы» в возрастной группе до 16 лет (JuniorSkills));

- *организация участия школьников* во Всероссийских образовательно-профориентационных проектах «Большая перемена», «Полюс-класс» Малой инженерной академии Сибирского федерального университета, Госкорпорации «Росатом».

**Материалы и методы.** Проведен анализ 524 отечественных источников (научные статьи в журналах и сборниках, монографии, материалы конференций), опубликованных в 2022 г., размещенных в электронной библиотеке Elibrary.ru и соответствующих поисковым запросам «профориентация», «профориентационный», «профессиональная ориентация», а также «Билет в будущее» в заголовках, аннотациях и (или) ключевых словах. Подобный подход позволил сделать «ментальный снимок» профориентационной реальности, сложившейся в Российской Федерации в 2022 г., определить «зоны активного обсуждения» и «зоны умолчания», выявить доминирующие парадигмы и подходы в профориентационной работе со школьниками<sup>1</sup>.

Кроме того, использован метод дихотомического анализа, давший возможность исследовать многомерное содержательное пространство профессиональной ориентации детей и подростков школьного возраста в следующих измерениях:

- образовательная – консультативная – воздействующая профориентация;
- инклюзивные – эксклюзивные модели школьной профориентации;
- предметные – надпредметные подходы в профориентации;
- урочное – внеурочное пространство профориентационной работы;
- внутришкольный – экосистемный способы организации профориентационной работы с детьми и подростками (локальные – открытые экосистемы профориентации).

Использование дихотомического подхода позволяет в некоторой степени упорядочить множество парадигм, подходов, направлений, моделей и форматов профориентационной работы со школьниками, представленных в отечественных публикациях.

### **Результаты и обсуждение.**

• *Образовательная – консультативная – воздействующая профориентация.* Проведенный анализ показал, что большая часть представленных подходов, моделей и практик (61 % от общего количества изученных публикаций) содержит признаки образовательной пара-

---

<sup>1</sup> Более широкий анализ обозначенных публикаций представлен в нашем авторском блоге (<https://igor-st-sergeev.livejournal.com>), публикации от 8, 9, 13, 14, 18 и 20 июня.

дигмы профориентационной работы<sup>1</sup>. Указания на принадлежность к воздействующей и консультативным парадигмам содержат, соответственно, 24 и 15 % публикаций. При этом значительная часть работ (40 %) опирается на промежуточные и гибридные подходы, так или иначе сочетающие различные парадигмы. Доминирование образовательной парадигмы объясняется тем, что подавляющее большинство авторов (соавторов) публикаций (95 %) указывают в качестве места своей работы образовательные организации. В то же время доля статей, в которых профориентационная работа со школьниками представлена в целостном ключе, характерном именно для образовательной профориентации, составляет всего лишь 44 %.

Таким образом, идея о том, что школьная и образовательная профориентации могут содержательно не совпадать, получает количественное доказательство. В 56 % работ школьная профориентация не тождественна образовательной (в том числе 7 % статей иллюстрируют консультативные подходы, 9 % – воздействующие подходы, остальные 40 %, как уже отмечалось, показывают то или иное сочетание разных парадигм).

Распространенный случай сочетания парадигм (образовательной и воздействующей профориентации) уже был рассмотрен ранее. Это организация вузом профориентационной работы в профильном классе, направленной, с одной стороны, на подготовку школьника к самостоятельному самоопределению (образовательная профориентация), с другой – на привлечение абитуриентов (воздействующая профориентация). Примечательная особенность творческого стиля некоторых авторов, описывающих воздействующие практики, состоит в том, что они, вольно или невольно, стремятся завуалировать манипулятивный характер используемых подходов, представляя воздействующую профориентацию в качестве образовательной или консультативной. Если же представить сущность воздействующего подхода в неприкрытом виде, то окажется, что он является своего рода маркетинговый процесс – продвижение определенных вариантов профессиональных

---

<sup>1</sup> Вопрос о том, по каким именно признакам (маркерам) можно отнести ту или иную практику (либо ее описание) к образовательной, консультативной или воздействующей профориентации, достаточно сложен и выходит за рамки данной статьи, поэтому ему будет посвящена отдельная публикация.

судеб, малопрестижных в среде современной молодежи. Для того чтобы открыто и убедительно рассуждать о возможностях решения этой задачи, нужно, очевидно, обладать значительной научной смелостью и достаточно высокой квалификацией.

Другая типичная ситуация связана с недостаточно проясненной методологической позицией авторов, выраженной в парадигмальном несовпадении целей и средств. Например, весьма популярна спорная идея реализовать цели образовательной профориентации, ограничиваясь средствами консультативного подхода. Она нашла свое отражение даже в недавно утвержденном профессиональном стандарте «Профконсультант» [17]. Его особенность состоит в том, что цель деятельности сформулирована в духе образовательной парадигмы («Формирование склонности к познанию и анализу мира профессий, самоанализу индивидуальной ситуации профессионального самоопределения и способности к выбору профессионального и карьерного пути граждан всех возрастов на основе сравнения своих профессиональных предпочтений с потребностями рынка трудоустройства» [17]), тогда как конкретные трудовые действия профконсультанта строго ограничены традиционными рамками консультативной парадигмы (профессиональное информирование, диагностика, консультирование, а также составление и использование профессиограмм).

Вот одна из статей, демонстрирующих хаотическое смешение парадигм (проявляя научную деликатность, позволим себе не называть фамилию автора, не ссылаться на нее, но процитировать некоторые моменты). Название статьи: «Ориентация школьников на рабочие профессии». Аннотация: «Цель данной работы – формирование у обучающихся личностных и общественно значимых мотивов выбора профессии». На первый взгляд, простой и понятный посыл открывает при ближайшем рассмотрении несколько методологических противоречий. «Ориентация школьников на рабочие профессии» – признак действующей парадигмы. Решение проблемы «выбора профессии» – признак консультативной профориентации, которая сосредоточена именно на этапе конкретного выбора. Фраза «формирование у обучающихся личностных мотивов...» по общему смыслу тяготеет к образовательной парадигме, но слово «формирование» снова указывает на близость к действующим подходам.

Как уже отмечалось, небольшое количество методологически целостных статей представляют консультативные либо воздействующие практики школьной ориентации. Например, одна из работ посвящена вопросам организации сетевого взаимодействия как средства профориентационной работы в современных школах, где «изучаются причины, способствующие необходимости организации сетевого взаимодействия в процессе *профессионального консультирования* (курсив наш. – И. С.), представлены методы и приемы, используемые в сетевом процессе в сотрудничестве с обучающимися и при работе с преподавателями» [6, с. 243]. Следует признать, что использование инструментов сетевого сотрудничества образовательных организаций для расширения пространства профконсультирования (а не для обеспечения практикоориентированного характера школьной профориентации, как это характерно для образовательной парадигмы) – достаточно нетривиальный подход.

• *Инклюзивные – эксклюзивные модели школьной профориентации.* Речь в данном случае идет не об узко понимаемой инклюзивности, как о работе с лицами, имеющими инвалидность или ограниченные возможности здоровья, а об инклюзивности в широком смысле (включение различных (в том числе особых) групп обучающихся в единое, общее для всех образовательное или профориентационное пространство на основе признания ценности каждого для развития всех). В отличие от инклюзивных практик, эксклюзивные ориентированы на контингент, отобранный по определенному признаку.

С точки зрения профориентации эксклюзивные практики адресованы всему потоку обучающихся, инклюзивные – тем, кто уже совершил профессионально-образовательный выбор и желает в нем утвердиться и продвигнуться, осваивая ступени профессиональной идентификации и, далее, профессиональной адаптации. Например, в среде профориентаторов-практиков существует не очень каноничное определение профориентационной работы со студентами колледжей и вузов как «вторичной» профориентации (в отличие от «первичной» профориентации школьников). Смысл такого разделения вполне ясен, при этом первичная профориентация естественным образом оказывается инклюзивной, а вторичная – эксклюзивной. И те же самые действия по «продвижению профессий» (и малопрестижных профессиональ-



ных судеб), которые на этапе первичной (инклюзивной) профориентации выступают показателями воздействующей парадигмы, потом (на этапе вторичной (экслюзивной) профориентации) становятся органичными элементами педагогического сопровождения профессиональной идентификации студента.

В эту вполне логичную картину вносят путаницу профильные классы. Которые, очевидно, относятся к первичной профориентации (этап школьного образования), но одновременно и к экслюзивной (что отличает любой профильный класс от непрофильного).

Один из наиболее ярких примеров «первично-экслюзивной» школьной профориентации – педагогические (психолого-педагогические) классы, для которых характерно наиболее причудливое переплетение образовательных и воздействующих подходов. Тридцать лет назад этот узел, казалось бы, уже был распутан в кандидатской диссертации В. И. Блинова «Теория и практика педагогической профориентации старшеклассников после Великой Отечественной войны» [18], где были четко выявлены и описаны два полярных подхода в работе педагогических классов (те самые, которые мы сегодня называем «образовательной» и «воздействующей» профориентацией). Однако истории свойственно повторяться, о чем свидетельствует значительное количество современных публикаций.

В качестве примера приведем характерное название одной из работ: «Педагогический класс – целенаправленная профориентация в СОШ для поступления в педагогический университет». «Целенаправленная профориентация» – очевидный оксюморон (разве может профориентация быть нецеленаправленной, спонтанной или случайной) и в то же время характерный эвфемеизм, призванный корректно прикрыть воздействующую суть представленной практики. Примечательно, что в перечень ключевых слов автор ставит слово «проблемы», и далее в тексте статьи на эти проблемы указывает (цели его «целенаправленной» профориентации почему-то не достигаются).

Некоторый свет на эти проблемы проливает другая статья, авторы которой «обосновывают необходимость формирования мотивации к профессиональной педагогической деятельности учащихся педагогических классов: только около 30 % учащихся совершили осознанный выбор обучения в педагогическом классе, менее 20 % участников

опроса в будущем хотят получить профессию педагога» [19, с. 86–87]. Главную проблему педагогических классов авторы вынесли непосредственно в заголовок статьи («Формирование профессиональной мотивации у учащихся педагогических классов»), т. е. цель профориентационной работы в данном случае – формирование мотивации к конкретному виду профессиональной деятельности в рамках общеобразовательного процесса. В этом есть изначально неразрешимое противоречие, которое можно сформулировать в виде следующего вопроса: считать ли обучающихся педагогических классов лицами, сделавшими свой профессиональный выбор, или нет? Если да (и тогда это эксклюзивная модель), то тогда почему только 20 % из них хотят получить в будущем профессию педагога? Если нет, тогда это инклюзивная модель, которая не предусматривает формирования у несомоопределившихся субъектов мотивации к педагогической или любой иной профессиональной деятельности. *Если же одно не исключает другого, то это и есть воздействующая профориентация.*

В некоторых публикациях применительно к педагогическим классам используется характерный термин «допрофессиональная подготовка учителя». Смысл подобной подготовки ясен для той небольшой части учащихся, которые действительно хотят получить профессию педагога, но теряется для «инклюзивного большинства»<sup>1</sup>.

Разрешению обозначенных проблем должна предшествовать предпрофильная подготовка школьников. Однако, если бы она действительно осуществлялась, в педагогических классах не могло бы оказаться 80 % учащихся, не ориентированных на получение педагогической профессии.

• *Предметные – надпредметные подходы в профориентации* мы уже рассмотрели ранее. Отметим лишь один важный момент. В про-

---

<sup>1</sup> Такой смысл мог бы быть внесен, если бы работа психолого-педагогических классов школы была выстроена не в профессионально-пропедевтическом, а в общеобразовательном ключе, будучи нацелена на формирование универсальных компетенций психологического и педагогического характера, необходимых для каждого человека (воспитание собственных детей, эффективная коммуникация, управление конфликтами и т. д.). Однако подобные модели «мягкого» психолого-педагогического профилирования школьной профориентации нам не встречались, во всяком случае, в публикациях 2022 г.

странстве между «предметным» и «над (вне) предметным» знанием лежит еще одна сфера – сфера *межпредметного* интегративного знания, которая все еще плохо освоена нашей школой, с ее ярко выраженной предметной структурой учебного плана. Тем не менее, именно в межпредметном содержании присутствует огромный, но практически не реализованный профориентационный потенциал. Положение о том, что современные науки, технологии, профессии имеют межпредметный, трансдисциплинарный, конвергентный характер, уже давно является общепризнанным. Наиболее яркий пример – НБИКС-технологии (нано-, био-, информационные, когнитивные, социогуманитарные) и широкая группа обеспечивающих их новых и перспективных профессий.

У некоторых авторов все же можно найти отражение практик, основанных на межпредметном подходе:

- использование интегративных заданий естественнонаучной направленности (сельскохозяйственной тематики) в профориентационной работе учителя сельской школы (А. И. Черанева, О. В. Коршунова<sup>1</sup>);
- модель предметно-языкового интегрированного обучения<sup>2</sup> как средство профессиональной ориентации учащихся старших классов гуманитарного профиля обучения (А. С. Белоусов);
- организация профориентационной работы школьников на основе серии межпредметных учебных проектов (В. В. Лоренц).

Последнее направление представляется наиболее перспективным, поскольку любой (а в особенности качественный) учебный проект является в той или иной степени межпредметным и в той или иной степени профориентационным. Наряду с циклами профессиональных проб и профориентационным нетворкингом проектная деятельность входит в «золотую триаду» базовых методов образовательной профориентации [1].

---

<sup>1</sup> Чтобы не слишком перегружать библиографический аппарат, мы позволили себе не делать ссылки на некоторые работы, поскольку, по нашему мнению, их легко можно найти с помощью поисковых систем.

<sup>2</sup> Предметно-языковое обучение (CLIL) – известная педагогическая технология, предусматривающая одновременное изучение иностранного языка и другого предмета таким образом, чтобы иностранный язык выступал средством изучения другого предмета, и наоборот.

• *Урочное – внеурочное пространство профориентационной работы.* Эта дихотомия также была рассмотрена ранее. Значимый нюанс состоит в том, что внеурочное пространство профориентации нередко не отличается от урочного: профориентационные занятия проводятся теми же школьными педагогами, в тех же кабинетах и на основе приблизительно тех же видов деятельности, что и предметные уроки. Характерная коллизия возникает в рамках профориентационного минимума, где во *внеурочной деятельности школьников с 6-го по 11-й класс* вводится цикл *профориентационных уроков* [20].

Если такую профориентационную работу и можно отнести, с большой натяжкой, к внеурочной деятельности, то к внеклассной отнести ее уже невозможно. Однако есть и противоположные, хотя и немногочисленные примеры, когда профориентационные уроки проводятся вне стен школы (на производстве (Тюменская область)), или когда для проведения предметного урока иногда приглашается носитель подходящей профессии непосредственно с производства (Самарская область).

• *Внутришкольный – экосистемный способы организации профориентационной работы с детьми и подростками.* Эту дихотомию, на наш взгляд, следует считать центральной, поскольку именно она задает развилку, определяющую возможные сценарии развития российской школьной профориентации в ближайшие годы на основе профориентационного минимума.

Описание *внутришкольного способа организации профориентационной работы* в чистом виде встречается в публикациях относительно редко. Это вполне объяснимо: никакая школа, даже максимально самодостаточная, не может функционировать как замкнутая система. Тем не менее, значительное количество публикаций содержат описание если не вполне внутришкольных, то, по крайней мере, школоцентрических моделей образовательной профориентации. К их числу относятся два подхода, уже обозначенных во введении.

Это, во-первых, предметная профориентация, реализуемая преимущественно через предметное и межпредметное содержание изучаемых дисциплин в урочной и внеурочной деятельности. Наибольшую завершенность этот подход получает в профильных классах, лицеях и гимназиях.

Во-вторых, это консультативно-просветительский подход, основанный на идеях и методах консультативной парадигмы и дополненный более или менее широкими программами профессионального информирования школьников и их родителей. Работу в рамках данного подхода часто курирует или непосредственно реализует педагог-психолог, используя групповое консультирование школьников и активизирующие методы (профориентационные игры, тренинги, обсуждения). Психологическое происхождение подобных программ обычно хорошо заметно по терминологии, используемой авторами. К этой категории относятся и некоторые расширенные программы, включающие в себя либо индивидуальное сопровождение профессионального самоопределения школьника, либо его проектную деятельность, подобно ранее рассмотренной программе Е. Е. Дмитриевой «Самопознание – Активное познание – Опыт в проектной профессионально-ориентированной деятельности» [12].

Примечательно, что в практике управления школой до настоящего времени существует традиция рассматривать профориентационную работу именно в консультативно-просветительском ключе. Как отмечает В. И. Белоглазов, «с точки зрения менеджмента образовательными процессами система профориентационной работы в школе должна строиться в следующих направлениях: 1) профессиональная диагностика; 2) профессиональное консультирование; 3) профессиональное просвещение. Работа руководителя школы при таком перечне направлений должна сводиться к планированию и организации работы школьной команды (педагог-психолог, социальный работник, классные руководители) по реализации системы мероприятий по проведению мониторинга профессиональных склонностей, карьерному консультированию детей и их родителей, а также в информационном сопровождении субъектов образовательного пространства» [21, с. 6]. В этой же статье автор подчеркивает, что общая цель школьной профориентации – помочь школьнику определиться с выбором профессии (используя как информационные, так и мотивационные средства поддержки), что вполне соответствует консультативной парадигме.

Развитие цифровых ресурсов профориентации существенно расширило возможности как для диагностико-консультативной, так и для информационно-просветительской работы. Некоторые внутришкольные

модели приоритетно нацелены на использование цифровых ресурсов, например, таких как готовые программные продукты, психологические онлайн-тесты для обучающихся, интернет-сайты «Проектория», «Билет в будущее», «Атлас новых профессий», «Навигатум», «Проф-Выбор.ру» (Т. В. Ложникова [22, с. 159]). По мнению автора, школьная профориентация представляет собой психолого-педагогическое сопровождение, понимаемое как сочетание систематического профинформирования и профконсультирования. Это необходимо рассматривать как непосредственную задачу всего педагогического коллектива школы и как некую составную часть учебно-воспитательной деятельности в целом, а не подменять набором отдельно взятых мероприятий. При этом, по мнению Т. В. Ложниковой, профориентационная работа должна охватывать весь процесс формирования всесторонне развитой личности и проводиться на протяжении всего обучения в школе. Как видим, из четырех базовых принципов образовательной профориентации (непрерывность и преемственность, практикоориентированность, социальное партнерство, баланс настоящего и будущего [1]) автор опирается лишь на первый. Кроме того, несмотря на активное использование открытых (внешних) интернет-ресурсов, такую модель школьной профориентации все еще нельзя назвать экосистемной, ибо в сетевом пространстве школы представлены лишь информационные ресурсы, а не субъекты. Единственным институциональным субъектом профориентационной работы со школьниками в рамках данной модели остается школа, использующая интернет-ресурсы в виртуально расширенном так называемом кабинетном пространстве, развивая идеи скорее консультативной, нежели образовательной профориентации.

*Экосистемный подход в организации профориентационной работы со школьниками* использует инструменты социального (межинституционального) партнерства и сетевого взаимодействия. Отметим, что такой подход далеко не нов. Уже с 70–80-х гг. прошлого века в работах таких классиков отечественной профориентологии, как И. Н. Назимов, Е. А. Климов, А. Д. Сазонов, отмечалась необходимость системного, целенаправленного взаимодействия различных социальных институтов в решении профориентационных задач, для чего был даже введен особый термин «система профессиональной ориентации».

Если мы говорим о школьной профориентации в контексте экосистемного подхода, то здесь могут быть выявлены и рассмотрены следующие дихотомии:

- локальная экосистема (школа и ее партнеры) – открытая экосистема (например, территориальная или отраслевая);
- экосистема, ограниченная рамками образовательных организаций – экосистема, включающая в себя предприятия экономической сферы;
- школоцентричная экосистема – экосистема, в которой школа находится на периферии и выполняет вспомогательные функции (например, формирует группы учащихся и доставляет их к местам прохождения экскурсий, профессиональных проб или стажировок);
- экосистема с участием школы – экосистема профориентации, в которой участвуют школьники, но не участвует школа.

Наиболее распространенным вариантом являются экосистемы «школа – вуз», представленные примерно в половине изученных публикаций. Это объясняется прежде всего тем, что авторы подавляющего большинства работ (около 70 %) – преподаватели вузов, для которых публикация научных статей входит в показатели эффективности их труда. С другой стороны, экосистемная модель профориентации «школа – вуз» действительно широко распространена в российской образовательной практике. С точки зрения обозначенных выше дихотомий это локальная экосистема, ограниченная рамками образовательных организаций. Как показывает анализ публикаций, профориентационная модель «школа – вуз» обладает следующими особенностями.

Во-первых, она реализуется на практике в большом многообразии направлений и форматов профориентационной работы со школьниками:

- организация комплексной профориентационной работы со школьниками на кафедре анатомии медицинского университета (Н. М. Рехтина);
- создание агроклассов при агротехнологическом вузе с целью ранней профориентации на аграрные профессии и целенаправленной подготовки учащихся к поступлению в аграрный вуз (А. Ю. Миронкина);
- построение некой единой воспитательной среды педагогического университета и школы в процессе деятельности педагогических классов, что позволяет эффективно реализовывать систему наставничества в процессе профориентации школьников (Т. Е. Гаврутенко, С. Е. Максимова);

- профориентационный мастер-класс как способ взаимодействия студентов и школьников (Е. Л. Барышникова);
- профориентационный тренинг как форма тьюторского сопровождения обучающихся психолого-педагогических классов в открытом пространстве университета (Е. А. Василенко);
- обучение младших школьников логическим играм, с помощью которых предпринимается попытка сформировать у них желание профориентационного выбора экономического вуза, результатом чего становится их желание изучить специализацию вуза и посетить День открытых дверей (А. А. Бунькова);
- проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с умственной отсталостью в рамках профориентационной образовательной экосистемы (И. Э. Велюго, К. Н. Максименко).

Профильные классы, о которых говорилось ранее, один из популярных вариантов профориентационной экосистемы «школа – вуз», сочетающий комплексность работы и ограниченность целевой категории. В последние годы такая модель получила завершённый вид «предуниверсария». При этом, как отмечают А. И. Болвачев и К. А. Кушнарёв, «именно профориентационную работу ученики выделяют как ключевое направление работы предуниверсария» [23, с. 4].

Исследуя профессиональное самоопределение школьников, обучающихся в предуниверсарии, авторы обнаружили «различия между профориентацией на университет, при котором располагается предуниверсарий, и общей профориентацией», опирающейся на «более широкие потребности рынка труда» и связанной с выбором профессии или профессиональной сферы, а не конкретного вуза [23, с. 4]. Вполне очевидно, что две разные стратегии самоопределения выпускников предуниверсария соотносятся с парадигмальным раздвоением школьной профориентации на образовательную или консультативно-просветительскую, с одной стороны, и воздействующую – с другой. В некоторых публикациях воздействующий вектор работы предуниверсария обозначен достаточно откровенно: главная задача вуза – «профориентационная работа, направленная на учеников предуниверсария. Значительное количество учеников данных заведений продолжает обучение в том же вузе» [24, с. 56].



Здесь уже представлена еще одна особенность экосистемы «школа – вуз». Инициатором ее создания (и, во всяком случае, ведущим участником) выступает вуз, заинтересованный в притоке абитуриентов. Это экосистема вуза, а не школы. Самоопределяющийся школьник в этой экосистеме выступает не целью, а ресурсом. Попытки профориентаторов балансировать между образовательной и воздействующей профориентацией, между подготовкой к самостоятельному самоопределению и привлечением абитуриентов нередко завершаются в пользу последнего.

«Профориентационная работа университетов с учащимися школ в последние годы была призвана преимущественно решать проблемы набора контингента, в связи с чем стали активно использоваться инструменты маркетингового комплекса. Профориентационная работа стала вытесняться деятельностью по маркетингу образовательных программ. В классическом понимании внимание в профориентационной работе все же должно фокусироваться на осознанном профессиональном самоопределении школьников в контексте выбора высшего учебного заведения и трудоустройства после его окончания», – совершенно справедливо замечает А. В. Прохоров [25, с. 320]. И все же при этом, по мнению автора, «ключевую роль в профориентации школьников... следует отводить университетам» [25, с. 321]. Каким же образом автор собирается разрешить противоречие между маркетинговыми интересами вуза и гуманистическим смыслом школьной профориентации? Его решение следует признать довольно остроумным: он расширяет экосистему «школа – вуз», вводя в нее третьего институционального субъекта: «школа – вуз – работодатель» [25]. Таким образом, локальная профориентационная экосистема превращается в открытую (которую мы рассмотрим позже).

Значительно реже (на уровне единичных публикаций) встречаются упоминания профориентационной экосистемы «школа – колледж». Анализ одной из таких работ (Н. А. Златин, А. К. Бесстрашнова) показывает, что устройство и функционирование этой экосистемы близки к модели «школа – вуз». В данном случае «колледжем активно ведется работа с учащимися школ по следующим направлениям: организация и проведение профессиональных проб; подготовка участников чемпионата Ворлдскиллс – Юниоры (14–16 лет); реализация дополнительных

общеобразовательных общеразвивающих программ» [26, с. 36]. Это экосистема, созданная и управляемая колледжем, а не школой; ее особенность в том, что, в отличие от модели «школа – вуз», задача школьниц минимальна: организовать и обеспечить участие школьников в профориентационных мероприятиях и программах, реализуемых на территории колледжа. В то же время экосистема «школа – колледж» напоминает модель «школа – вуз» тем, что балансирует между образовательной и воздействующей профориентацией: «комплексная работа по профориентации молодежи в условиях учреждений среднего профессионального образования... позволяет готовить подрастающее поколение к осознанному выбору профессии и повышает престиж рабочих профессий» [27, с. 122].

Еще один не очень распространенный вид локальной экосистемы школьной профориентации – «школа – детский сад». Ее назначение – обеспечение непрерывности и преемственности профориентационной работы в детском саду и в младших классах школы, основной внешний партнер – родители воспитанников и обучающихся [28]. Встречается и наиболее экзотический формат – комбинация двух предыдущих («детский сад – школа – вуз»), который имеет выраженный вузоцентричный характер и в других отношениях также напоминает профориентационную экосистему «школа – вуз».

Далее рассмотрим основные типы *открытых* экосистем школьной профориентации. Все они предполагают в том или ином сочетании использование механизмов сетевого сотрудничества, межведомственного взаимодействия и государственно-частного партнерства. При этом открытые профориентационные экосистемы могут быть выстроены по различному признаку.

*Территориально-сетевые (межшкольные) экосистемы профориентации.* Один из примеров – Инженерное школьное сообщество, созданное в Еврейской автономной области как объединение учащихся школ региона [29]. Для работы с сообществом приглашаются специалисты различного профиля (психологи, специалисты по 3D-моделированию и робототехнике, лаборант химического анализа, математик, дизайнер, художник, инженер информационных систем, строитель и др.), которые проводят занятия в различном формате (психологический тренинг, хакатон, лабораторный практикум, мастер-класс и т. д.). Дру-

гой пример – сетевой проект «Ателье профессий», реализуемый совместно четырьмя общеобразовательными школами Ярославля начиная с 2020 г. В рамках проекта каждый желающий школьник, в границах сформированной экосистемы, может пройти предпрофессиональную практику по той или иной профессии. При этом сетевое взаимодействие образовательных учреждений, как отмечают авторы проекта, позволяет более эффективно использовать материальные, организационные и кадровые ресурсы, а также привлекать в качестве партнеров к профориентационной работе учреждения профессионального образования и производственные предприятия [30].

*Кластерные (территориально-отраслевые) экосистемы профориентации*, как правило, выступают элементами соответствующих территориальных профессионально-образовательных кластеров, сформированных при участии профильных колледжей и (или) вузов, а также предприятий-работодателей.

Наличие подобной экосистемы – благоприятная предпосылка к тому, чтобы профильное пространство школьной профориентации приобретало менее воздействующий и более образовательный характер. Одну из таких практик описывает коллектив авторов из Челябинска: «Создание академических классов в лицее шло параллельно с созданием территориально-полиотраслевого образовательно-профориентационного кластера», целью работы которого «является обеспечение региональной и межотраслевой интеграции социальных партнеров в профориентационной деятельности... использование новых эффективных подходов и технологий для личностно-профессионального развития обучающихся... Такое содействие наращивает доступность образования, его качество и вариативность, способствует преодолению капсулированности образовательных организаций... Учебный план класса инженерно-технологического профиля содержит курсы по выбору, реализуемые на площадках ЮУрГУ и радиозавода» [31]. Авторы квалифицируют созданную ими экосистему как ядро формирующегося «территориально-полиотраслевого образовательно-профориентационного кластера».

Можно ли отнести этот кластерный проект к категории «школьной профориентации»? По-видимому, да, поскольку авторы определяют свой кластер как «объединение вокруг МАОУ “Академический

лицей № 95 г. Челябинска” партнерских образовательных и иных организаций, предприятий высокотехнологичных отраслей для личностно-профессионального развития учащихся» [31, с. 56] (курсив наш. – И. С.).

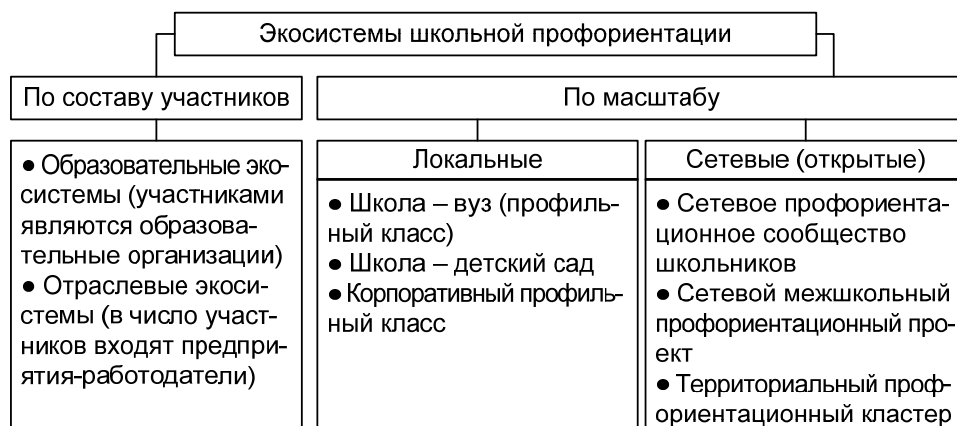
Еще один пример территориально-отраслевого кластера школьной профориентации – формат «агрошколы», представленный в нескольких работах. Коллектив авторов из Свердловской области поясняет: «Основная идея проекта – это создание нового формата социальной экосистемы за счет организации деятельности аграрных профильных классов... с профориентационным компонентом, при привлечении социальных партнеров..., а также при развитии системы наставничества и экологического волонтерства... Агрошкола как новый формат социальной экосистемы – это своеобразная инфраструктура синергетического взаимодействия власти, бизнеса, технологических лидеров и социо-экономических объектов для обеспечения ее технологического развития» [32, с. 28, 35].

*Отраслевые и корпоративные экосистемы профориентации* не привязаны к определенной территории и представляют собой своего рода межрегиональную сеть определенных практик (проектов, программ) школьной профориентации под эгидой крупного предприятия или группы предприятий. В качестве примера можно привести программу «Школьная лига РОСНАНО», которая носит выраженный экосистемный характер. В рамках программы проводится мероприятие «Школьная неделя высоких технологий и технопредпринимательства», которое авторы позиционируют как средство налаживания образовательного взаимодействия школы и бизнес-структур. Авторы данного проекта особо подчеркивают, что школа, решающая вопросы, связанные с развитием человеческого капитала, должна иметь соответствующие институциональные структуры, где становится возможным выполнение обозначенных задач [33].

Как видим, данная практика представляет собой не столько профориентационную экосистему школы, сколько экосистему для школы, созданную внешним институциональным партнером. Такова особенность всех моделей корпоративной профориентации, и этим они напоминают вузоинициированные и вузоориентированные профильные классы. Тем не менее, школа не только выступает обязательным участником данного типа профориентационных экосистем,

но и вносит в нее свой содержательный вклад: не случайно авторы «Школьной недели высоких технологий и технопредпринимательства» называют ее еще и инструментом формирования школьного образовательного пространства, объединяющего первую и вторую половины дня; а также исследовательскую, проектную и технологическую деятельности учащихся [33].

На рисунке<sup>1</sup> представлена как обобщающий результат анализа попытка классификации экосистем школьной профориентации.



### Возможная типология экосистем школьной профориентации

Возникает вопрос: можем ли мы сопоставить обозначенные на рисунке типы экосистем по признаку их результативности? К сожалению, однозначного ответа на этот вопрос дать нельзя. С одной стороны, мы не обладаем объективными (и тем более, сопоставимыми) данными о том, какой реальный социально-экономический эффект дает профориентационная работа со школьниками в рамках того или иного типа экосистем. Более того, есть серьезные сомнения в том, что такие данные вообще можно будет когда-либо получить. С другой стороны, мы можем сопоставить представленные типы профориентационных систем по признакам их принадлежности к той или иной профориентационной парадигме. Для образовательной парадигмы такими признаками могут выступать четыре ее базовых принципа, которые уже обозначены выше: продолжительность и непрерывность, практико-

<sup>1</sup> Конкретные примеры экосистем школьной профориентации того или иного типа не ограничиваются приведенными на рисунке.

ориентированность, социальное партнерство, баланс настоящего и будущего. Таким образом, мы можем косвенно судить о профориентационной эффективности того или иного типа экосистемы, исходя из общего соображения о степени воздействия в пространстве профориентационной работы со школьниками и о качественном превосходстве образовательной парадигмы над консультативной.

Выходя за рамки предмета исследования, необходимо отметить, что существует еще один тип экосистем, обеспечивающих профориентационную работу со школьниками. В данном случае задачи образовательной профориентации решаются не просто во внешкольном пространстве, но и без участия школы. Один из таких примеров нашел отражение в названии статьи, опубликованной коллективом петербургских авторов: «Сетевое взаимодействие “учреждение дополнительного образования – вуз – предприятие” в построении профориентационной образовательной среды: профориентационный проект “Траектория”» [34].

В данном случае центром экосистемы выступает организация дополнительного образования детей. Этот подход был в свое время обозначен в Концепции развития дополнительного образования детей (2014), где данный тип образования рассматривается как основное пространство профессионального самоопределения детей и подростков [35]. В подобном русле со второй половины 2010-х гг. начинает создаваться контур профориентационной работы со школьниками в системе дополнительного образования на основе многоуровневой системы проектов (федеральных («Сириусы», детские технопарки «Кванториум», кружки НТИ), региональных, муниципальных).

Сходный тип профориентационной экосистемы формировался и вокруг федерального проекта «Билет в будущее» на первом этапе его развития в 2018–2020 гг. Содержательная часть работы разворачивалась на внешкольных площадках или онлайн, тогда как в задачу школы входило лишь формирование организованных групп учащихся.

Подводя итоги всему вышесказанному, с долей осторожности отметим парадоксальную тенденцию: чем в меньшей степени профориентация детей и подростков является школьной, тем в большей степени она является образовательной. Урочные и внеурочные (аудиторные) формы профориентационной работы в школе традиционно тяготеют к прежним консультативно-просветительским подходам, а фор-

мирование профильных классов обостряет риск распространения воз- действующей парадигмы. Перенос профориентационной работы со школьниками во внешкольное пространство снижает эти риски и поз- воляет обеспечить пробное погружение учащихся в профессиональ- ный и профессионально-образовательный контекст. Это хорошо по- нимают немецкие специалисты, которые считают пространство обще- образовательной школы принципиально не подходящим для самооп- ределения. Все мероприятия, направленные на формирование профес- сионального самоопределения, проводятся в Германии за пределами школы – в учебных центрах предприятий, профессиональных учеб- ных заведениях, вузах, центрах внешкольного образования. Здесь на- лицо ярко выраженный экосистемный подход, из которого школа со- знательно исключена.

**Заключение.** Смещая фокус внимания со школьной профориен- тации на более широкий феномен профориентационной работы с детьми и подростками школьного возраста, отметим, что последняя в настоя- щее время развивается на основе двух магистральных направлений.

Первое из таких направлений можно назвать *школоцентриче- ским* (а также локальным или моноинституциональным). Это тот слу- чай, когда содержательно-смысловые пространства образовательной и школьной профориентации сливаются воедино.

Данный подход соответствует идее профориентации в том виде, в каком она была выработана на индустриальном этапе развития че- ловеческой цивилизации, во-первых, в силу ее внутренней техноло- гичности (включенность профориентационной работы в квазитехноло- гический классно-урочный процесс в форме «уроков профориентации»).

Во-вторых, характерные черты общества индустриального типа (многосторонняя отчужденность человека и расчлененность его тру- да) ярко проявляются и в традиционной школе, которая органически лишена практико- и жизнеориентированности. Ребенок осваивает в ходе учебного процесса не жизненно значимые знания и умения (исключая в некоторой степени начальную ступень), а специально адаптирован- ные, дидактизированные формы социального опыта в виде учебных предметов, отчужденных как от социальной практики, так и от задач его личностного развития.

Оформление профориентации (или даже самоопределения) в качестве особого школьного предмета (цикла уроков) представляется в рамках данного подхода не просто логичным, но единственно возможным шагом. В дальнейшем этот предмет, скорее всего, ожидает естественная адаптация к среде школьного образования, в которой не предусмотрено место для практикоориентированности и самоопределения. Курс профориентации, прошедший подобную эволюцию, будет нацелен на передачу школьникам систематических научных знаний о профессиях, профессионально значимых типах личности, рынках труда и т. д. И на каком-то этапе неизбежно окажется, что в таком виде он попросту не нужен, поскольку не решает своих основных задач: не обеспечивает развитие школьника как субъекта социально-профессионального самоопределения.

В-третьих, современная школа, будучи порождением и отражением общества индустриального типа с его конвейерным форматом производства выступает пространством стандартизации и унификации. Какие бы усилия не предпринимались для того, чтобы инвариант школьного предмета по профориентации был дополнен разнообразными вариативными и индивидуальными составляющими, эти составляющие, как можно предположить, по различным причинам будут активно вымываться из образовательного процесса.

Тем не менее у школоцентрического подхода есть неоспоримое достоинство: его можно легко и быстро внедрить. Он заранее адаптирован к существующей школьной системе, и поэтому прост для восприятия всех участников и интересантов (педагогов и родителей, управленцев и проверяющих).

Второе направление профориентационной работы с детьми и подростками школьного возраста может быть названо *экосистемным* (а также сетевым или полиинституциональным). Оно предполагает формирование территориальных, отраслевых (а в ряде случаев и более широких, если иметь в виду возможности Интернета) экосистем профориентации, в работу которых втянуты образовательные организации различного типа, предприятия-работодатели, службы занятости, родительские и молодежные объединения и т. д. Этот подход, с одной стороны, соответствует постиндустриальной модели самоопределения в среде, насыщенной профориентационными возможностями [36].



С другой стороны, он воспроизводит классическое определение профориентации как системы согласованной, целенаправленной работы различных социальных институтов, появившееся полвека назад и опередившее свое время.

Экосистемный подход – сложная, эффективная, перспективная модель, которая (в отличие от школоцентрической) может оказать заметное влияние на повышение глобальной конкурентоспособности нашей страны. Сетевой подход в образовательной профориентации – это зерно, которому суждено превратиться в полноценное дерево через годы, если его не погубят быстрорастущие сорняки школоцентрического подхода.

Риск состоит в том, что сетевая модель образовательной профориентации в общественном (а также административном) сознании часто воспринимается не как целевая и наиболее перспективная, а наоборот, как слабая и паллиативная модель. Как некий временный «облегченный вариант», приемлемый до тех пор, пока не будет внедрена «настоящая школьная профориентация», которая, с этой точки зрения, видится полноценной, системной, эффективной. На наш взгляд, это стратегически опасное заблуждение.

В свете сказанного выше трансформация проекта «Билет в будущее» в программу внеурочной работы школы, как и введение профориентационного минимума с ядром в виде «уроков профориентации по четвергам» (и с продвинутым уровнем в форме предпрофессиональных классов), вызывает мысли о капитуляции федеральной профориентационной повестки перед школьной архаикой, об отказе от образовательной профориентации в пользу школьной профориентации.

Думается, нам всем предстоит немало поработать, чтобы доказать, что такой диагноз имеет мало отношения к реальности и ее перспективам. Профориентационный минимум – новая сущность, которая на протяжении ближайших лет неизбежно будет меняться, развиваясь в ту или в иную сторону. В какую именно? Возможно, в сторону усиления школоцентрического подхода, и это негативный сценарий. В то же время в профориентационном минимуме даже в его нынешнем варианте заложен заметный экосистемный потенциал, на развитии которого, по нашему мнению, и следует сосредоточить общие усилия.

### Список источников

1. Сергеев И. С. Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1 (52). С. 24–44. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.002>.
2. Пронькин В. Н. Профориентационный потенциал школы и его отражение в основной образовательной программе основного общего образования // Школа и производство. 2022. № 5. С. 53–60. <https://doi.org/10.47639/0037-4024-2022-5-53>.
3. Черкашин Е. О. Реализация модуля «Профориентация» программы воспитания в условиях цифровизации образования // Народное образование. 2022. № 6 (1495). С. 158–162.
4. Блинникова Н. Г. Реализация инвариантного модуля рабочей программы воспитания «Профориентация» с использованием коуч-технологии «Колесо успеха» // XXII Красноярские краевые Рождественские образовательные чтения «К 350-летию со дня рождения Петра I: секулярный мир и религиозность»: материалы и доклады Межрегион. науч.-практ. конф. Красноярск, 2022. С. 111–126.
5. Налимова И. В., Шевчук А. В. Профориентация в начальной школе // Начальная школа. 2022. № 1. С. 35–37.
6. Соболев Г. Н., Донгаузер Е. В., Гаспарович Е. О. Сетевое взаимодействие как средство профориентационной работы в современных школах // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сб. науч. ст. Екатеринбург, 2022. Вып. 5. С. 243–246.
7. Иваненко В. В. Проблемные аспекты организации ранней профориентации младших школьников // Ratio et Natura. 2022. № 2 (6). URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2022-12/problemnye-aspekty-organizacii-ranney-proforientacii-mladshikh-shkolnikov.pdf>.
8. Об утверждении концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования: приказ Министерства образования Российской Федерации от 18.07.2002 г. № 2783. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=308747#c75CwqTU9M5o4zI61>.
9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).

10. Павлова Н. В., Захарова И. В. Профориентация старшеклассников в системе задач профильного обучения // Непрерывность образования: от школы к вузу: материалы 5-й Всерос. науч.-метод. школы-семинара. Ульяновск, 2022. С. 153–155.

11. Майорова Ю. С. Профориентационная работа как система сопровождения личности на стадии выбора профессии // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сб. материалов 10-й Междунар. науч.-практ. конф. Абакан, 2022. С. 245–246.

12. Дмитриева Е. Е. Опыт разработки и реализации программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся школы // Наука. Управление. Образование. РФ. 2022. № 3 (7). С. 22–27. <https://doi.org/10.56464/2713-0487-2022-3-22>.

13. Гулюмова М. А., Сичинский Е. П. Реализация региональной системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся Челябинской области // Инновационное развитие профессионального образования. 2022. № 3 (35). С. 118–126.

14. Стрижак Н. Ю., Перегонцева Т. В., Чудинова А. И. Самоопределение и профессиональная ориентация обучающихся города Тюмени как индикатор качества муниципального образования // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2022. № 2 (32). С. 14–17.

15. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25.12.2019 г. № Р-145. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82746/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746/).

16. Усова С. Н. Профессиональная ориентация школьников: новые решения и практики школ-лидеров образования Подмосковья // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 2 (80). С. 46–53.

17. Об утверждении профессионального стандарта «Профконсультант»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 21.06.2023 г. № 537н. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_452871/d6d265a769fac62fe6960d88fdf72c17b8371c64/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452871/d6d265a769fac62fe6960d88fdf72c17b8371c64/).

18. Блинов В. И. Теория и практика педагогической профориентации старшеклассников после Великой Отечественной войны: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 16 с.

19. Лесконог Н. Ю., Шаламова Л. Ф. Формирование профессиональной мотивации у учащихся педагогических классов как основа подготовки педагогических кадров в регионах Российской Федерации // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 86–102.

20. Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования: письмо Министерства просвещения Российской Федерации 17.08.2023 г. № ДГ-1773/05. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b1115a4a3b99035313abf9a3cf66c949/>.

21. Белоглазов В. И. Профессиональная ориентация школьников в механизме управления образовательной организацией // В зеркале права – 2022: сб. науч. тр. Липецк, 2022. Вып. 3. С. 4–7.

22. Ложникова Т. В. Профориентационная работа с обучающимися средней школы через использование современных цифровых технологий // Академическая публицистика. 2022. № 9–2. С. 158–161. URL: <https://aeterna-ufa.ru/sbornik/AP-2022-09-2.pdf?ysclid=llphyz0snw114270371>.

23. Болвачев А. И., Кушнарев К. А. Эмпирическая модель пред-универсария // Открытое образование. 2022. Т. 26, № 3. С. 4–16. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2022-3-4-16>.

24. Емелева А. Ю., Розанова Л. Ф. Необходимость трансформации старшей школы в предуниверсарий // Социальные и гуманитарные науки в условиях вызовов современности: материалы 2-й Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых с междунар. участием. Комсомольск-на-Амуре, 2022. Ч. 2. С. 55–57. <https://doi.org/10.17084/978-5-7765-1528-6-2022-55>.

25. Прохоров А. В. Современные подходы к профессиональной ориентации школьников // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 319–328. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328>.

26. Златин Н. А., Бесстрашнова А. К. Форма наставничества «студент – ученик» // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2022. № 2 (56). С. 35–38.

27. Роль учреждений среднего профессионального образования в профориентации выпускников школ / О. А. Андриенко [и др.] // Современное педагогическое образование. 2022. № 3. С. 122–126.

28. Фурсова Я. С., Князева Ю. Н., Масюк Т. Н. Профориентация обучающихся при взаимодействии образовательных организаций в предметности «детский сад – школа» // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. От эффективного лидерства к успешной образовательной организации: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Кемерово, 2022. С. 190–194.

29. Хисматуллина Т. А. Профориентация подростков через организацию инженерного школьного сообщества // Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития: материалы 26-й Междунар. науч.-практ. конф. Петрозаводск, 2022. С. 299–302.

30. Большакова О. В., Мирзоян Е. Г., Петров А. И. Модель профессионального самоопределения обучающихся в сетевом проекте «Ателье профессий» // Образовательная панорама. 2022. № 2 (18). С. 62–69.

31. Емельянова Л. А., Глазырина Л. А., Татьянченко Д. В. Академические классы: кластерная интеграция социальных партнеров // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. Т. 14, № 1 (55). С. 54–63. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2022-14-1-54-63>.

32. Агрошкола: новый формат социальной экосистемы / О. В. Лозгачева [и др.] // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 26–38. [https://doi.org/10.26170/2079-8717\\_2022\\_05\\_03](https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_05_03).

33. Юшков А. Н., Казакова Е. И., Алексеев А. И. Концепция школьной недели высоких технологий и технопредпринимательства (межрегиональная проектная сетевая образовательная инициатива) // Управ-

ление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2022. № 4. С. 48–62.

34. Сетевое взаимодействие «Учреждение дополнительного образования – вуз – предприятие» в построении профориентационной образовательной среды: профориентационный проект «Траектория» / О. Р. Исакова, Ю. Г. Командирова, О. Г. Полякова, И. Н. Чурилина // Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития. 2022. № 2 (9). С. 14–19.

35. Концепция развития дополнительного образования детей: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 04.09.2014 г. № 1726-р. URL: <https://rg.ru/documents/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html>.

36. Прогноз развития системы профессиональной ориентации в условиях цифровой трансформации / И. С. Сергеев, Д. А. Махотин, В. Н. Пронькин, Н. Ф. Родичев // Педагогика. 2021. Т. 85, № 7. С. 5–19.

Статья поступила в редакцию 19.08.2023; одобрена после рецензирования 21.09.2023; принята к публикации 30.09.2023.

The article was submitted 19.08.2023; approved after reviewing 21.09.2023; accepted for publication 30.09.2023.