

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2023, Том 11, № 4 / 2023, Vol. 11, Iss. 4 <https://mir-nauki.com/issue-4-2023.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN423.pdf>

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Медведев, А. М. Образовательное событие: критический анализ практик проектирования и проведения / А. М. Медведев, И. В. Жуланова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11. — № 4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN423.pdf>

**For citation:**

Medvedev A.M., Zhulanova I.V. Educational event: critical analysis of design and implementation. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2023; 11(4): 31PDMN423. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN423.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)

УДК 371.31

**Медведев Александр Михайлович**

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия  
Институт урбанистики и глобального образования  
Лаборатория проектирования деятельности содержания образования  
Ведущий научный сотрудник  
Кандидат психологических наук  
E-mail: [al.medvedeff2009@yandex.ru](mailto:al.medvedeff2009@yandex.ru)  
РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=642349](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349)  
SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800>

**Жуланова Ирина Викторовна**

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия  
Дирекция образовательных программ  
Доцент  
Кандидат психологических наук, доцент  
E-mail: [irina.julanova2010@yandex.ru](mailto:irina.julanova2010@yandex.ru)  
РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=322649](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=322649)

## Образовательное событие: критический анализ практик проектирования и проведения

**Аннотация.** Подготовка и публикация этой статьи — своего рода развернутый ответ на множество вопросов, возникающих у педагогов на проводимых нами курсах повышения квалификации и в других ситуациях обсуждения инновационных образовательных практик. В статье рассматриваются распространенные суждения об одном из новых явлений в отечественной педагогике — образовательном событии. Представлено множество трактовок образовательного события от эффективного приема оживления урока до организации проектной деятельности. При анализе публикаций, посвященных образовательному событию, обнаружилось, что этот недавно появившейся метод организации образовательного акта в сознании педагогов приобрел почти чудодейственные свойства. Адепты событийного подхода видят в нем комплексную технологию, позволяющую решать широкий спектр учебных и воспитательных задач. Считается, что образовательное событие приводит к эффектам комплексного воздействия на разум эмоции и поведение участников, как школьников, так и их учителей. Предполагаются глубокие эмоциональные и нравственно-этические эффекты образовательного события, личностное развитие, по крайней мере, его инициация. В подавляющем большинстве рассмотренных публикаций, описывающих образовательное событие, упоминаются творчество и развитие.

Проведенный анализ показал отсутствие научных обоснований рассматриваемого метода, как психологических, так и педагогических. Частое упоминания творческого и развивающего характера не поддерживаются соотношением с философским и психологическим пониманием категорий творчество и развитие. Выявленная неоднозначность трактовок позволяет определить образовательное событие как псевдоконцепт. Широкая распространенность сама по себе не может быть свидетельством его реальной эффективности. Никаких диагностических средств, которые могли бы подтвердить образовательные эффекты такого рода акций, в рассмотренных публикациях не представлено.

**Ключевые слова:** критический анализ; образовательное событие; комплексная технология; внеурочное мероприятие; личностное развитие; нравственно-этический эффект; погружение; образовательный проект

### Введение

В сегодняшних инновационных подходах в педагогике представлен широкий терминологический аппарат. При этом термины, контексты их употребления и предполагаемые за ними реальности трактуются неоднозначно, что отражается часто встречающейся констатацией: «в современной педагогике нет общего понимания...». Это может относиться к системно-деятельностному подходу, универсальным учебным действиям, гибким навыкам, компетенциям и др. Можно было бы предположить, что четко определяемые категории следует искать в образовательных стандартах, но знакомство с ними не добавляет определенности. Новый термин, быстро распространяясь, обрастает множеством ассоциаций. При этом его собственное значение, если оно и было исходно точно представлено, размывается. Это относится как к самому содержанию, так и к назначению, к функции того, что должен обозначать термин. Поскольку, войдя в моду, новый термин становится привлекательным, практикующие педагоги и представители научного сообщества начинают включать его в лексикон, часто не обременяя себя рефлексией его значения.

В данном случае речь пойдет о том, что именуется сегодня «образовательным событием» (ОС). Попытаемся разобраться в том, что обозначается этими словами и аббревиатурой.

### Урок-событие, образовательное событие как эффективный прием

Часто «событием» называется все, что предстает как яркое, впечатляющее, вызывающее удивление. «Для себя я нашла ответ на этот вопрос, — пишет Н.А. Печерина, учительница английского языка, — это нестандартное начало урока с, так называемым, “WOW”-эффектом. В идеале, каждый урок должен быть образовательным событием, то есть собственным переживанием, чувственным опытом каждого ученика» [1, с. 353].

При таком (весьма распространенном) понимании представляется, что «событие» можно встроить в традиционную классно-урочную регламентацию учебного процесса, сделав «событием» сам урок. «Может ли каждый урок быть таким? — пишет В.В. Плотникова. — ...Конечно, ведь любой урок — это урок, включающий инвариантные образовательные процедуры понимания, коммуникации, проектирования, рефлексии и реализующий системы отношений “Я — культура”, “Я — сам”, “Я — другой”, “Я — деятельность”» [2, с. 194]. Предполагается, что если в уроке *увидеть* эти «инвариантные процедуры», то его *можно представить* как ОС, в котором актуализируются указанные отношения «Я». Нужно только *правильно посмотреть*.

Для стремления сделать урок событием характерен поиск методических приемов («находок»), вызывающих удивление, чувство общности и взаимопонимания, персональной значимости происходящего и совершаемого. При этом могут использоваться любые средства аттракции, превращающие урок в «урок-праздник», «урок-открытие», «урок-встречу».

Есть и противоположная точка зрения, согласно которой ОС плохо вписывается в традиционную классно-урочную регламентацию учебного процесса. Так, по мнению Е.Г. Ушаковой, построить и актуализировать ОС «...в привычных нам форматах взаимодействия с учащимися практически невозможно: классно-урочная система создавалась триста лет назад и использовалась все это время для других целей» [3, с. 67].

### **Образовательное событие как комплексная технология обучения, воспитания, развития**

В представлениях педагогов можно обнаружить понимание ОС как педагогического акта с безграничными возможностями. В этом случае уместность ОС в образовательном процессе не обсуждается, поскольку терминология классической дидактики и методики просто заменяется такими терминами как «событийный подход» или «событийный формат».

«Событийный подход является технологической основой педагогического профессионализма третьего поколения, — пишут Г.А. Игнатьева и О.Е. Фефелова, — позволяющей качественно осуществлять в рамках образовательного процесса обучение, воспитание и развитие (выращивание, формирование). Образовательное событие является важнейшим компонентом *любой образовательной технологии* (курсив наш. — А.М., И.Ж.). Событийный подход в педагогике представляет собой технологию организации и осуществления значимых событий в жизни детско-взрослой общности и каждого отдельного ее участника, оказывающих комплексное воздействие на сознание, эмоциональную сферу и поведение человека» [4, с. 14].

ОС адресовано детско-взрослой общности и каждому отдельному участнику индивидуально, а предполагаемый эффект видится в изменениях сознания, эмоций и поведения (традиционное представление о психике человека, вмещающей когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие). В цитируемой статье и в ряде других публикаций встречается своего рода интерференция содержания понятий *событие* и *со-бытие* (в том понимании, которое представлено в научных работах В.И. Слободчикова [5; 6] и учебных пособиях<sup>1</sup>).

В каком отношении находятся *событие* и *со-бытие* не обсуждается, но они используются в ассоциативной связке. Также не обсуждается содержание термина «технология», термина «общность» и часто используемого термина «формат». У тех же авторов находим: «Подготовить сегодняшних школьников — завтрашних граждан нашей страны к жизни в их не столь отдаленном будущем может лишь современная технологически оснащенная школа, в которой работают педагоги, обладающие новым педагогическим профессионализмом, способные к овладению и применению инновационных образовательных форматов и деятельностных технологий» [4, с. 14].

Главным критерием того, что планируемое и произошедшее — это именно ОС признается комплексное воздействие на разум, эмоции и поведение, предполагается, что *ОС решает задачи обучения, воспитания, развития*. Но понять, каким образом достигается такой эффект, из рассмотренных описаний не удастся.

<sup>1</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. — М.: Школьная Пресса, 2000. — 416 с.

### Образовательное событие как внеурочное мероприятие

Наряду с классно-урочным и внутришкольным получило распространение понимание ОС как внеклассного, а также и внешкольного мероприятия. Такое понимание представлено во множестве публикаций. Приведем в качестве примера описание ОС педагогами из г. Вятки: «В жизни гимназистов Вятской гуманитарной гимназии урочное и внеурочное время наполнено различными образовательными событиями — это и интегративные экспедиции, музейные и библиотечные уроки, экскурсии, коллективные просмотры спектаклей и кинофильмов, встречи с интересными людьми. Традиционно проходят значимые события: День рождения гимназии, посвящение в гимназисты, Выборы Королевы гимназии, посвящение в выпускники, Гимназические академические чтения, проектные задачи, публичные уроки, интеллектуальные игры. Таким образом, границы урока постепенно стираются, образование оказывается далеко за границами класса, наполняется событиями реальной жизни. «Проживание» события происходит как на познавательном, так и на глубоком эмоциональном уровне. Ребенок не только получает новые знания, приобретает умения и навыки, но и обогащается нравственно-этическими переживаниями» [7, с. 30].

При такой трактовке не столь важно, являются ли ОС внешкольными, — экспедиции и экскурсии, — или внутришкольными, — «Выборы Королевы гимназии» (хотя образовательный смысл этого действия не очевиден), — главное их назначение в том, что их проживание «происходит как на познавательном, так и на глубоком эмоциональном уровне» (почему «познавательное» и «эмоциональное» представлены как уровни не объясняется), в них «ребенок ... обогащается нравственно-этическими переживаниями».

Яркие впечатления, прерывание обыденности и своего рода «карнавализация» — те атрибутивные характеристики ОС, которые акцентируются при таком его понимании. За этими внешними атрибутами авторы публикаций усматривают «глубокие эмоциональные» и «нравственно-этические» эффекты. ОС представляется как акт личностного развития или, по крайней мере, как его инициация.

### Образовательное событие как акт личностного развития

Вернемся к уже цитированной статье Г.А. Игнатъевой и О.Е. Фефеловой. «В настоящее время в педагогической среде наблюдается интерес к понятию «образовательное событие», — пишут авторы, — что связано, прежде всего, с его *результативностью в деле развития личности обучающегося* (курсив наш. — А.М., И.Ж.), в противовес закрепившемуся со времен советской педагогики понятию «мероприятие», имеющему сегодня скорее значение «обыденности», «понарошечности», «галочности» происходящего процесса или действия» [4, с. 15].

Поскольку личностные эффекты ОС стали общим местом при полагании его назначения и смысла, остановимся на этом и более подробно рассмотрим, что здесь понимается под личностью. Как правило, «личность» задается в форме «собирающего образа». В той же статье находим: «Исследователь Игнатъева Г.А. (заметим, это один из авторов цитируемой статьи. — А.М., И.Ж.) соединила надпрофессиональные компетенции, востребованные в современном обществе, метапредметные результаты общего образования, требуемые ФГОС, и событийные образовательные технологии, обеспечивающие их формирование» [4, с. 16]. Далее вклады ОС в «развитие личности» представлены авторами (или «исследователем Игнатъевой Г.А.»?) в виде таблицы, включенный в нее перечень обширен: от «умений работать с системами знаний, овладения научным типом мышления» до «гуманитарности и поликультурности личности» [4, с. 16]. Этот перечень, в принципе, ничем не ограничен, причем

каждая позиция в нем соотнесена с соответствующей «технологией», список «технологий» также обширен.

Утверждения влияния ОС на личность получили столь широкое распространение, что представляются самоочевидными: если происходит ОС, и в нем участвуют люди = личности, то с ними должно происходить личностное развитие (они «обречены на развитие»).

Такая очевидность характерна для эмпирико-утилитарного понимания «личности» как набора «полезных» качеств и черт. Вот тому пример. *«Личность — конкретный человек со всеми его индивидуальными особенностями»* (курсив наш. — А.М., И.Ж.), — определяют личность М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович. — Мы не поймем личности, если не разберемся в ее направленности, характере, темпераменте, способностях, самосознании<sup>2</sup>. Такое понимание сводит личностное развитие к приращению черт и качеств. При этом игнорируется обширный корпус философских и психологических исследований [8–13 и др.], посвященных категории «личность».

«Личность», — при содержательном, не формальном и не утилитарном понимании смысла этой категории, — необходимо отличать от черт личности и качеств индивидуальности. Д.Б. Эльконин оставил в научных дневниках запись следующего содержания: «**18.1.1967.** Закономерности формирования черт личности не есть закономерности развития личности. Это просто разные вещи» [11, с. 483]. Личность, по мнению Б.Д. Эльконина, «не мешок с мотивами, эмоциями и прочим мусором психологическим. Лик» [14, с. 97]. Добавим к этому аргументацию основателя деятельностной теории психического А.Н. Леонтьева: «Понятие личности, так же как и понятие индивида, выражает целостность субъекта жизни; личность не состоит из кусочков, это не “полипняк” ... личность представляет собой целостное образование...» [12, с. 134–135].

Поэтому приписывать ОС эффекты личностного развития без специального анализа того, к какой психологической инстанции обращены включенные в ОС акты, преждевременно, не аргументированно и неубедительно. В традиции, заданной культурно-исторической психологией, психологической теорией деятельности, теорией и практикой развивающего обучения, принято различать содержание категорий «индивид», «субъект», «личность». «С этой позиции — пишет В.С. Лазарев, — субъект есть индивид, но не всякий индивид является субъектом деятельности. Личность есть субъект деятельности, но не всякий субъект есть личность. Таким образом, полагается, что есть различия между развитием человека как индивида, как субъекта и как личности. Конечно, не развиваясь как индивид, человек не может сформироваться как личность, но далеко не всегда, развиваясь как психический индивид, он развивается и как личность. Эти две линии развития взаимосвязаны, но находятся на разных уровнях» [15, с. 20].

Декларируя развитие и достижение высших личностных качеств, разработчики ОС парадоксальным образом не используют положения психологической теории развития. В результате все приводимые построения — результат онтологизации и *постулирования устойчивых представлений о том, что должно быть*. «Предмет исследования (добавим — и проектирования. — А.М., И.Ж.), — пишет о такой ситуации В.И. Слободчиков, — ... гипостазируется, становится квазисубъектом, а в результате — деятельность начинает действовать, мышление мыслить, сознание сознать, а потребности — требовать. Сама же реальность психического (так и не представленная субъектным образом) в своей живой, бытийной форме (в форме того, что развивается, а затем и оформляется в тех или иных психологических сущностях) выпадает из рассмотрения, низводится до простой материи,

<sup>2</sup> Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Учеб. пособие для вузов. — Мн.: Тесей, 2003. — 238 с. — С. 10.

оказывается лишь “веществом”, из которого рассудочно-спекулятивным образом конструируется эта сущность» [16, с. 10].

Сетования на «закрепившееся со времен советской педагогики» проведение формальных мероприятий можно принять лишь отчасти. Среди «мероприятий» были и такие, как прием в пионеры и в члены ВЛКСМ, выполнявшие функцию возрастных, социальных и гражданских инициаций. Эти акции были сопряжены с этапами взросления, придавая возрастным переходам общественное, гражданское значение. Да, они были формализованы, точнее ритуализованы, но по своему назначению они в большей степени соответствовали идее события, чем «Выборы Королевы гимназии» [7, с. 30].

При обращении к личностным эффектам ОС собственно «личность» лишь упоминается, анализ реальности, стоящей за этим понятием, функция личностного в жизни человеческого индивида и человеческого общества не анализируется. Не анализируются также те аспекты ОС, которые обращены именно к этой — личностной — инстанции психической организации человека.

Обычно личностное развитие связывается с нравственно-этическими эффектами влияния ОС на его участников.

### Нравственно-этические эффекты образовательного события

Как в текстах о личностной ориентации ОС, так и в других публикациях часто предполагается (утверждается) что в ОС «ребенок не только получает новые знания, приобретает умения и навыки, но и обогащается нравственно-этическими переживаниями» [7, с. 30].

Но нравственность, и, соответственно, «нравственно-этические переживания», связаны с принципами, императивами, совестью, свободой воли, свободой выбора. Это реальность, которая не может рассматриваться в одном ряду с «умениями и навыками», «универсальными учебными действиями» и «метапредметностью». Утверждения, что ОС вырабатывает социальные навыки и коммуникативную компетентность, формирует способность к децентрации и т. д., к нравственности, в строгом смысле, отношения не имеют. Человеку можно «привить» корпоративную мораль и групповую этику, но *нельзя заставить совершить нравственный поступок*, поскольку уже само такое понуждение безнравственно. Если человек не совершает нравственного поступка, то на какой основе у него возникнут «нравственно-этические переживания»? Книги и фильмы, жизненные события, семейные мемы, могут вызвать сильные переживания и даже эмоциональные потрясения, но это еще не означает, что молодой человек готов к нравственному выбору.

Категории «личность», «нравственность», «поступок» могут служить маркерами тех границ-пределов, *за которыми*, с нашей точки зрения, лежит область неподвластная педагогическому проектированию.

Можно позаимствовать из астрофизики термин «горизонт событий». Это граница хронотопа (пространственно-временная граница), *внутри которой явления принципиально недоступны* для наружного наблюдения (пример — «черная дыра»). В рассматриваемой нами реальности можно использовать «инвертированное» значение: горизонт ОС — это граница, *за которой (снаружи) располагается недоступное*, она отделяет от ОС ту реальность, на которую ОС влиять не может или его влияние не может быть определено и спрогнозировано. Человек как субъект и как личность обладает автономной регуляцией, свободой выбора, свободой воли. Личностное в жизни индивида находится *за горизонтом ОС* и проектировать акт личностного поступка в границах ОС было бы самонадеянно. Самость, самосознание, субъектность,

принятие или выработка собственных нравственных и практических принципов и следование им — критерии личности, представленные в философской традиции, заданной Р. Декартом, И. Кантом, Г. Гегелем, К. Марксом, Э.В. Ильенковым, А.С. Арсеньевым, М.К. Мамардашвили. И критерием здесь является свобода воли и выбор самого человека, когда он *сам сочтет это необходимым*.

Если, вслед за М.К. Мамардашвили, предположить синонимичность «характера» и «личности» в трудах И. Канта, то надо признать, что личность — продукт «второго рождения» и рождает ее *сам человек* до этого момента пребывавший в какой-то другой, неличностной (например, индивидной) форме существования. «Можно допустить, — пишет И. Кант, — что утверждение характера подобно *некоему возрождению* (курсив наш. — А.М., И.Ж.), составляет какую-то торжественность обета, данного самому себе, и делает для него (для человека, обретающего характер. — А.М., И.Ж.) незабываемым это событие и тот момент, когда, как бы полагая новую эпоху, в нем произошла эта перемена» [17, с. 544]. М.К. Мамардашвили в «Кантианских вариациях» [18] указывает на неточность перевода этого текста И. Канта, отмечая, что в оригинале у И. Канта речь идет не о *возрождении*, а именно о *втором рождении*. (*Widergeburt* (нем.) можно трактовать, буквально, как «снова-рождение», т. е. «рождение заново», а можно как «возрождение». М.К. Мамардашвили отмечает, что «рождение заново», ближе к смысловому контексту.)

Также важна мысль И. Канта о необратимости явления характера = личности, которое полагает новую эпоху в жизни человека. «Воспитание, примеры и наставление, — пишет И. Кант, — могут вызвать эту твердость и устойчивость в принципах вообще не постепенно, а внезапно, как бы *путем взрыва* (курсив наш, — А.М., И.Ж.)... Может быть, немного найдется людей, которые испытали эту революцию до сорокалетнего возраста ... а еще меньше найдется людей, которые твердо осуществили ее до тридцатилетнего возраста» [17, с. 544].

ОС может спровоцировать *Widergeburt*, стать триггером, запустившим этот процесс, но это не гарантировано и может произойти (или и не произойти) значительно позже и его связь с ОС недоказуема. ОС не может с гарантией обеспечить «взрыв», рождающий личность, акт рождения личности «располагается» в ином хронотопе — *за горизонтом ОС*.

### Революционно-взрывной характер образовательного события

Идея «взрывного» характера события популярна: предполагается, что ОС, будучи аккумулировано в пространстве и во времени, обладает «зарядом энергии» и необратимо изменяет течение образовательного процесса по направленности и смыслам.

Представления о «методе взрыва» укоренились в отечественной педагогике во многом в связи с распространением идей А.С. Макаренко. Для А.С. Макаренко в основе его метода было создание ситуации, порождающей особо сильные впечатления и эмоциональные переживания, переворачивающие отношение человека к миру и к самому себе. А.С. Макаренко писал: «...Я никогда не придавал особенного веса эволюционным путям. В опыте своем я убедился, что как бы здорово, радостно и правильно ни жил коллектив, никогда нельзя полагаться только на спасательное значение одной эволюции, на постепенное становление человека... В эволюционном порядке собираются, подготавливаются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более *острые моменты, взрывы, потрясения* (курсив наш. — А.М., И.Ж.)... Я не имел право организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился

учитывать их великое значение». <sup>3</sup> (Отметим, что выдающийся педагог здесь несколько лукавит: применявшиеся им техники инициации («потрясения») были им специально организованы и носили характер весьма острых провокаций [19]).

Метафора взрыва как определяющая смысл ОС обсуждается в публикации И.В. Мелик-Гайказяна «Ошибки трактовки концепта “событие” в педагогических исследованиях»: «Представим себе исследователя, желающего разработать некую социальную практику, которая была бы: (а) экономна в использовании; (б) аргументирована в уважаемой научной теории; (в) оправдана с высоких позиций культуры; (г) реализуема в качестве технологии, т. е. в качестве способа, всегда приводящего к запланированным результатам. Представим себе, что этот исследователь наслышан о технологии направленного взрыва и о теории большого взрыва, был впечатлен названием книги Ю.М. Лотмана “Культура и взрыв”... Если к этому прибавить фигуру речи “взрыв смеха” в качестве одновременного указания на веселость этого действия и открытие М.М. Бахтиным смыслов смеховой культуры, то будет понятен ход обоснований эффективности разработки» [20, с. 66].

Метафора взрыва схватывает момент энергетического всплеска и прерывания процесса, метафора направленного взрыва указывает на избирательность воздействия, прорывной характер события. Но при этом точного описания педагогических действий и психологических механизмов, обеспечивающих прорывной эффект в рассмотренных нами текстах не представлено. Метафора может служить шагом к моделированию акта ОС, но не может компенсировать отсутствие самой модели.

### **Образовательное событие как «погружение», образовательное событие как «встреча», образовательное событие как... Проблема языка описания**

Многие описания ОС апеллируют к идеям погружения, междисциплинарности и метапредметности. В них также предполагается выход за пределы традиционного классно-урочного хронотопа и линейного прохождения учебной программы. ОС понимается как особый способ соединения разнопредметных аспектов содержания, разновозрастных групп учеников, учителей разной предметной компетентности, тьюторов и администраторов в общем действии, их «встреча». Это погружение, межпредметность (не отличающаяся от метапредметности), встреча и карнавал в «одном мешке». Такое ОС предполагает сложное коллективное проектирование и сценарную разработку. ОС этого типа выходит за границы урока и класса, его длительность — от одного дня и более.

В одной из рассмотренных нами публикаций полно и подробно «...представлен опыт организации и проведения метапредметного дня “Долг и выбор”. Управление формированием “метапредметных и личностных результатов” в данном образовательном событии происходит через “погружение” в контекст исторической эпохи. “Долг и выбор” проводится в Школе МГПУ с 2019 года, стал традиционным и в этом году затрагивал эпоху Петра Великого. Ключевыми понятиями, через которые прорабатывались поставленные педагогами задачи, являются понятия “долг” и “выбор”» [21, с. 754].

Содержание ОС состоит в игровой реконструкции жизни в Петровскую эпоху, ОС организуется в групповых формах: школьники, педагоги и тьюторы распределяются в тематические группы. Назовем некоторые из групп, соответствующих темам реконструкции: «Навигацкая школа», «Воронежская верфь», «Госпитальная школа», «Иностранные дворы», «Коллегии», «Ассамблея», «Двор Петра I» [21, с. 754]. Почему ОС присвоено название «Долг

<sup>3</sup> Макаренко А.С. Педагогическая поэма. [Электронный ресурс] — URL: [https://www.100bestbooks.ru/files/Makarenko\\_Pedagogicheskaya\\_poema.pdf](https://www.100bestbooks.ru/files/Makarenko_Pedagogicheskaya_poema.pdf) (дата обращения 05.06.2023).



и выбор» не разъясняется, можно только предположить, что выбор — это выбираемая игровая роль, а долг — необходимость следовать роли и правилам. Но как это соотносится с идеей исторической реконструкции, остается неясным.

Рассмотрим ОС *большого* масштаба — длящегося несколько дней. Для этого обратимся к публикациям Н.В. Волковой, доцента кафедры психологии Бийского педагогического университета имени В.М. Шукшина и задержимся на них, поскольку продолжительная работа автора с содержанием концепта ОС и практикой его реализации, а также множество публикаций и ссылок на них заслуживают внимания.

Н.В. Волкова рассматривает ОС в ассоциативной связке с терминами «погружение», «проект» и «технология». Речь идет о проведении комплексного соучастного ОС, именуемого «Гуманитарной школой» или просто «Школой».

Нам представляется интересным описание «Школы» как особого хронотопа События-Встречи. «Участниками Школы выступают студенты филологического факультета 1–5-х курсов, учащиеся 8–10-х классов школ Бийска, преподаватели филологического, педагогического факультетов (всего более 100 участников)» [22, с. 42]. Участники ОС — преподаватели вуза, практикующие школьные педагоги, студенты педагогических специальностей, школьники.

В статье описаны эффекты ОС в переживаниях самих участников: «Участники Школы отмечают “порождение переживаний личной значимости совместной деятельности”, эмоциональное принятие этой деятельности (“Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались”; “Общение: классно и весело”; “Сегодняшний день был просто “супер” ... “Очень понравилось участие в театральных постановках”; “Счастливы вместе!”; “Пусть всегда для вас горят такие яркие звезды!!!” ... “Нами было пережито очень многое ... надеюсь, это поможет нам в дальнейшей жизни”»)» [22, с. 44].

Несомненно, восторженные отзывы свидетельствуют о достигнутом «эмоциональном принятии» происходящего, но это язык, на котором не может быть выражено предметное и инструментальное содержание, предположительно ставшее достоянием участников Школы, и, главное, — функциональное значение этого содержания: **что** теперь **этим** (приобретенным) можно делать. Несомненно, кроме ярких позитивных воспоминаний участники Школы унесли с собой еще нечто. Что?

В данном случае язык описания ОС не позволяет это понять. И в этом общая трудность таких описаний. Как говорит Б.Д. Эльконин, «публикации и доклады о свершениях в обучении, тьюторстве, психотерапии строятся на ином языке, нежели язык самого совершения актов обучения, терапии, тьюторства» [23, с. 71]. Нам как читателям не удастся представить и понять, что именно делают участники ОС, каково содержание их деятельности, ее операциональный состав и ее смысл, каков продукт деятельности и к кому он обращен.

В случае если автор публикации не ограничивается феноменологическим описанием ОС, а строит обоснование (педагогическое, психологическое, философское) именно *такого* проектирования ОС и именно *такой* его реализации, происходит удвоение: феноменологическое описание соседствует с категориальным, но не обосновывает его. В этой же публикации Н.В. Волковой приведен обширный перечень таких категорий, полученный путем «анализа литературы» — это: актуальная организация субъективности; выстраивание смысла; качественные изменения субъекта; предметное и ценностное изменение бытия; со-бытие; прибыльность и прирост в бытии; становление; участнодейственное переживание; диалогичность; разрыв непрерывности; смысловые связи и отношения; субъективность; развитие; полнота связей и отношений; событие как действие; становление; взаимодействие; виртуальное единство актуального и потенциального; коммуникация; встреча;

лично-смысловая значимость. Таково «водоизмещение» ОС и, судя по способу описания, это не предел.

Характерно, что эти категории не представлены в качестве основ проектирования ОС. Эти категории не операционализированы и не могут быть операционализированы применительно к описываемому мероприятию. Они не могут быть спроецированы и в другие ситуации проектирования ОС: можно ли без спекулятивных натяжек представить реализацию таких концептов как «прибыльность и прирост в бытии» или «виртуальное единство актуального и потенциального»? В каких реальных действиях, интеракциях, высказываниях, экстра- и паралингвистике, в каких артикуляциях и позах участников ОС можно без сомнений наблюдать соответствующие феномены (например, феномен, соответствующий концепту «виртуальное единство актуального и потенциального»)?

Сама автор, будучи последовательной и проявляя исследовательскую рефлексию, как мы можем предположить, высказывает нечто близкое: «В этой связи, с одной стороны, наше исследование показывает, что стоит обратить внимание на характеристики событийности, установленные эмпирическим путем (“открытие”, “порождение”, “новый опыт”). Но с другой стороны, мы видим, что существенные характеристики события, которые являются для нас устойчивыми образовательными эффектами, не “схватываются” в современной научной литературе, не представляются существенными» [22, с. 45]. Рискнем предположить, что дело не только в том, что существенные, важные и устойчивые образовательные эффекты не «схватываются», дело еще и в трудностях четкого определения самого *существенного*. Возможны две логики понимания: (а) нечто существенно, потому что общее (в смысле «общее для всех ОС»), или (б) оно общее, потому что существенно. Первое понимание характерно для формальной логики — классификации по общим признакам, тогда существенно — это собирательный образ. Второе — для генетической логики, логики порождения и восхождения, когда «существенное» понимается как порождающее (родовое) основание множества конкретных и единичных проявлений этого «существенного». Генетическая логика лежит в основании теоретического мышления (Э.В. Ильенков, Л.К. Науменко, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов). Если ориентироваться на теоретическое осмысление монистического типа, то нужно искать то исходное, порождающее, — оно и есть существенно, — которое обеспечивает рождение события и его жизнь именно как события в отличие от похожих, но не родственных ему явлений.

### Образовательное событие — это не мероприятие

В связи с задачей определения собственно ОС, с выделением его из множества внешне схожих форм активности мы обратились к получившему распространение противопоставлению «события» и «мероприятия».

В публикации Е.Г. Ушаковой приведен «сценарно-проектный» критерий различения: «Почему такой формат работы с учащимися называется “образовательное событие” и чем оно отличается от “мероприятия”? Принципиальное отличие образовательного события от мероприятия (курсив наш. — А.М., И.Ж.) в том, что оно реализуется по “рамочному” сценарию (в отличие от мероприятия, которое реализуется по плану). Что это означает на практике? Рамочный сценарий предполагает:

- точную формулировку учебной задачи и понимание педагогами возможных сценариев развития событий (при этом нужно понимать, что при реализации события могут развиваться вовсе не так, как запланировано, и нужно быть готовым к этому);

- точное понимание функции и назначения разных видов работы учащихся (групповой, фронтальной, индивидуальной работ, практической части, фронтального обсуждения итоговых докладов) и уместного, осмысленного, ситуативного их применения;
- владение навыками организации содержательной рефлексии и способами оформления итогового «продукта» работы учащихся» [3, с. 69].

Но представленные здесь характеристики ОС можно примерить и к построению урока или серии уроков, претендующих на реализацию интерактивности и вариативности. Чем именно «рамочный сценарий» принципиально отличается от «плана», не проясняется.

«Анализируя общее и различное мероприятийного и событийного подходов в образовании, стоит уточнить, что при реализации обоих этих подходов в образовательном процессе используется потенциал мероприятий, однако эти мероприятия и способ их проектирования и реализации носят *принципиально различный характер* (курсив наш. — А.М., И.Ж.), — пишут М.П. Прохорова и О.И. Ваганова. — При применении мероприятийного подхода цели, содержание, результат и смысл конечного результата, выраженного в знаниях, умениях и владении определенными навыками, спроектированы заранее, у обучающегося отсутствует возможность формулировать собственные цели участия в мероприятии, выбирать способ и форму участия в нем. При использовании событийного подхода заранее проектируется общий контекст и возможные способы участия обучающихся в нем, а затем обеспечиваются специальные условия участия и выбора способа поведения обучающегося в рамках образовательного события».<sup>4</sup>

Здесь, так же, как и в статье Е.Г. Ушаковой, отмечается *принципиальное* различие события и мероприятия. Но чем «принципиально» отличается проектирование «специальных условий участия и выбора способа поведения» от заранее проектируемых «цели, содержания, результата и смысла конечного результата» при планировании мероприятия? Можно предположить, что «принципиальное различие» — предполагаемая для ОС вариативность происходящего и делегирование учащимся инициативы в «выборе целей и способов поведения», но при этом в «специально обеспеченных условиях» и «рамках».

Могут ли быть «рамочный сценарий» и вариативность выбора целей и способов поведения *принципом различения* события и мероприятия? Неубедительно.

В рассматриваемых попытках различения «события» и «мероприятия» как и в приведенных нами ранее описаниях «личностных эффектов» ОС, обнаруживаются трудности «встречи» феноменологического описания и категориального. Если при проектировании в замысел ОС включается «актуализация компетентности», то необходимо представить феноменологически акт явления компетентности и доказать (хотя бы себе), что реально в ОС происходит именно это. Если согласиться с тем, что в ОС происходит нечто, чего нет, и не может быть при проведении мероприятия, то необходимо предъявить *этость* этого «нечто».

### Образовательное событие как проект

В предшествующем тексте при описании ОС неоднократно употреблялись слова «проект» и «проектирование». Сегодня термин «проект» столь же распространен в лексике

---

<sup>4</sup> Прохорова М.П., Ваганова О.И. Технология образовательного события в Российской и зарубежной образовательной практике // Вестник Мининского университета. 2019. № 4(29). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obrazovatel'nogo-sobytiya-v-rossiyskoy-i-zarubezhnoy-obrazovatel'noy-praktike> (дата обращения 12.07.2023).

педагогов сколь и термин «образовательное событие». Часто эти понятия употребляются в общем контексте, например, «проект образовательного события». Что имеется в виду под проектом, и чем вызван интерес педагогов к проектной деятельности?

«Причин тому несколько, — пишет Ю.Г. Шихваргер в монографии, посвященной истории и современному состоянию этого явления в педагогике, — и корни их не только в сфере собственно педагогики, но, главным образом, в сфере социальной:

- необходимость не столько передавать учащимся сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;
- актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, т. е. умений работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника, пр.);
- актуальность широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему;
- значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты;
- уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения» [24, с. 5].

Проводя историческую реконструкцию и определяя исходное назначение проектного метода, Ю.Г. Шихваргер отмечает, что «основой метода проектов были педагогические концепции американского философа и педагога Дж. Дьюи, который применил практически свои теории в экспериментальной “школе-лаборатории” при Чикагском университете (1896–1904 гг.)» [24, с. 8]. Основная идея подхода — тесная связь обучения с актуальными жизненными задачами [25; 26]. Наиболее последовательное и концентрированное выражение эта идея получила в работах У.Х. Килпатрика [27], оказавших значительное влияние на советскую педагогику 20-х годов XX века [27–29].

М.М. Эпштейн [30], специально изучавший судьбу метода в этот исторический период, отмечает, что произошедшая подмена им всех остальных занятий, подчинение комплексным проектам всей школьной жизни привели к тому, что в постановлении ЦК ВКП(б) в 1931 г. [31] метод проектов получил осуждение и надолго был исключен из образовательной практики.

Постановление содержит следующую оценку: «...Необходимо развернуть решительную борьбу против легкомысленного методического прожектерства, насаждения в массовом масштабе методов, предварительно на практике не проверенных, что особенно ярко в последнее время обнаружилось в применении так называемого “метода проектов”. Вытекавшие из антиленинской теории “отмирания школ” попытки положить в основу всей школьной работы так называемый “метод проектов” вели фактически к разрушению школы» [31].

При всей тенденциозности Постановление несет важное указание на разрушительное воздействие инновации в случае, если она приобретает генерализованный характер, когда метод проектов подчиняет себе весь учебный процесс. Поскольку сегодня наблюдается второе рождение метода, о чем свидетельствует наблюдаемая практика и значительный корпус публикаций, актуальным становится определение границ его применимости.

Наиболее подробно и обоснованно место метода проектов в школе представлено в работах В.С. Лазарева [32; 33], но это обоснование обходится без упоминания ОС.

## Итог

Рассмотренный нами концепт «образовательное событие» (ОС) представлен в современной педагогической практике и описывающих его (ОС) публикациях весьма широко и разнообразно. Откликаясь на многочисленные просьбы учителей разъяснить смысл этого термина и на их просьбы дать рекомендации в организации ОС, мы решились провести этот аналитически-критический обзор. Наше критическое отношение вызвано явным дефицитом теоретических обоснований того, что именуется ОС и при этом обещаниями его чудодейственного эффекта, объединяющего (непонятно, на каком основании) успехи в обучении, в том числе в достижении метапредметных результатов, в воспитании нравственно-этических качеств, в развитии личности, в создании положительного эмоционального следа образования и не только. Кроме отсутствия четких теоретических оснований нет и диагностических исследований, подтверждающих заявленные эффекты, в первую очередь, собственно образовательные. На слабость научного обоснования ряда педагогических инноваций мы указывали и ранее<sup>5</sup>, в данном случае оно подменяется «ажитажным спросом».

В ряде публикаций утверждается, что ОС это не мероприятие, по крайней мере оно проходит не по заранее составленному плану, а по «рамочному сценарию» и результаты его нельзя полностью прогнозировать. Но это не может быть критерием, определяющим то существенное, которое могло бы аргументировать необходимость и уместность ОС в образовательном процессе.

Судя по описаниям, на формирование представлений об ОС оказали влияние образ организационно-деятельностных игр (прототипом послужили коллективные креативные практики системомыследеятельностного движения, основанного Г.П. Щедровицким), образ дебатов — интерактивной методики, распространенной в американских школах и колледжах, образ метода проектов, также распространенный в американской педагогической практике. Немалое влияние на способ организации ОС оказали телевизионные шоу: «КВН», «Что? Где? Когда», «Умники и Умницы» и др.

Если же абстрагироваться от ажиотажа и «событийного пафоса» и размышлять спокойно и взвешено, то исходный смысл следует искать в работах М.Ю. Лотмана и М.М. Бахтина. А затем — в психологических и психолого-педагогических работах Б.Д. Эльконина, где понятие «событие» вводится в контекст культурно-исторической теории развития, основания которой положены работами Л.С. Выготского.

Было бы не корректно ограничиться одной лишь критикой, не предложив ничего позитивного. Пример проектирования и практической реализации ОС в соответствии с нашим пониманием ОС — содержание нашей следующей публикации.

---

<sup>5</sup> Медведев А.М. Теоретико-методологические основания целостно-непрерывного гуманитарного процесса: критический анализ (Реальности «Школы педагогического волшебства») // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 2(22) [Электронный ресурс] — М.: Науковедение, 2014. — URL: <http://naukovedenie.ru/64PVN214.pdf> (дата обращения 20.07.2023). Медведев А.М. О формировании нравственности посредством психолого-педагогических технологий: критический анализ // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 3(23) [Электронный ресурс] — М.: Науковедение, 2014. — URL: <http://naukovedenie.ru/01PVN314.pdf> (дата обращения 20.07.2023). Медведев А.М. Мифологичность педагогического сознания как проблема реформы образования // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 6(25) [Электронный ресурс] — М.: Науковедение, 2014. — URL: <http://naukovedenie.ru/100PVN614.pdf> (дата обращения 20.07.2023).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Печерина Н.А. Активное целеполагание, или пять способов нестандартно начать урок // Педагогические проблемы в образовании: теория и практика: Сборник материалов международной научно-практической конференции Димитровград, 24 ноября — 10 декабря 2017 г. — Димитровград, 2018. — С. 252–255.
2. Плотникова В.В. Образовательное событие как особая форма проведения урока // Высокие технологии, наука и образование: сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции, г. Пенза, 27 января 2021 г. — Пенза: Издательство: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2021. — С. 192–194.
3. Ушакова Е.Г. Образовательные события как формат освоения предметного содержания // Учитель Алтая. Научно-педагогический журнал. 2021, № 1(6). — С. 66–70.
4. Игнатьева Г.А., Фефелова О.Е. Образовательное событие как основной компонент событийных деятельностных образовательных технологий в условиях введения ФГОС общего образования // Наука и образование: Сохраняя прошлое, создаем будущее: сборник статей XV Международной научно-практической конференции, г. Пенза, 5 мая 2018 г. — Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2018. — С. 13–17.
5. Слободчиков В.И. Онтогенез субъективности. // Вопросы психологии. 1986, № 6. — С. 45–63.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998, № 6. — С. 3–17.
7. Бережных Е.В., Пантюхина Н.А. Система работы по написанию творческих работ различных жанров на основе образовательного события // Сборник статей II Всероссийской научно-методической конференции «Современная начальная школа: достижения, проблемы, перспективы» — М.: РАО, 2018. — С. 27–38.
8. Арсеньев А.С. Эмпирическое и диалектическое понимание личности // Философско-психологические проблемы развития образования / Под. ред. В.В. Давыдова. — М.: ИНТОР, 1994. — С. 22–34.
9. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 592 с.
10. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность / Под общ. ред. Р.И. Косолапова. — М.: Политиздат, 1984. — С. 321–358.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 556 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание. Личность. — М.: Академия, 2004. — 352 с.
13. Медведев А.М. Личность в психологии: диалектика наличного и возможного // XIII Международные чтения памяти Выготского Л.С. «Личность как предмет классической и неклассической психологии» 13–17 ноября 2012 г. Москва. — М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, Ин-т психологии имени Л.С. Выготского, 2012. — С. 68–71.

14. Эльконин Б.Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: монография по материалам Междунар. сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). Волгоград, 6–8 апр. 2016 г. — Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. — С. 88–98.
15. Лазарев В.С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности // Вопросы психологии. 1999, № 3. — С. 18–27.
16. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. — 272 с.
17. Кант И. Сочинения. В 6 т. — Т. 6. — М.: Мысль, 1964. — 486 с.
18. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. — М.: Издательская группа «Прогресс»; «Культура», 1993. — 352 с.
19. Азаров Ю.П. Не подняться тебе, старик: Роман-исследование. — М.: Молодая гвардия, 1989. — 302 с.
20. Мелик-Гайказян И.В. «Ошибки трактовки концепта “событие” в педагогических исследованиях» // Вестник Томского государственного университета Философия. Социология. Политология. 2019, № 50. — С. 65–74.
21. Бабунова Ю.М., Дрюпина А.В. Метод проектов как средство управления формированием метапредметных и личностных результатов обучающихся (из опыта Школы МГПУ) // Шамовские педагогические чтения: Сборник XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Ч. 1. — М.: «Научная школа управления образовательными системами», Международная академия наук педагогического образования». «5 за знания». — С. 753–759.
22. Волкова Н.В. Образовательное событие — феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта // Сибирский психологический журнал. 2010, № 36. — С. 42–45.
23. Эльконин Б.Д. Посредническое действие и его описание: ключевой вопрос // Практики развития: современный конфликт индивидуального и массового образования: материалы XXIII научно-практической конференции. Красноярск, 14–16 апреля 2016 г. — Красноярск: Автономная некоммерческая образовательная организация «Институт психологии практик развития». — С. 71–74.
24. Шихваргер Ю.Г. Метод проектов в профессиональном обучении педагогов: монография. — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. — 142 с.
25. Дьюи Д. Демократия и образование. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.
26. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления; пер. с англ. Н.М. Никольского; под ред. (и с предисл.) Н.Д. Виноградова. — М.: Мир, 1919. — 202 с.
27. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. — Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. — 164 с.
28. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. — М.: Новая Москва, 1926. — 177 с.
29. Блонский П.П. Что нам взять от Долтонского плана // На путях к новой школе. 1924, № 3. — С. 15–22.

30. Эпштейн М.М. На исторических перекрестках. Метод проектов. — СПб: АНО «Образовательный центр “Участие”», 2011. — 54 с.
31. Постановление ЦК ВУП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. // Педология. 1931, № 4(16). — С. 3–8.
32. Лазарев В.С. Метод проектов в образовании: новое понимание // Народное образование. 2012, № 8. — С. 203–211.
33. Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2015, Т. 20. № 3. — С. 25–34.



**Medvedev Alexander Mihajlovich**

Moscow City University, Moscow, Russia

E-mail: [al.medvedeff2009@yandex.ru](mailto:al.medvedeff2009@yandex.ru)

RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=642349](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349)

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800>

**Zhulanova Irina Viktorovna**

Moscow City University, Moscow, Russia

E-mail: [irina.julanova2010@yandex.ru](mailto:irina.julanova2010@yandex.ru)

RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=322649](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=322649)

## **Educational event: critical analysis of design and implementation**

**Abstract.** The preparation and publication of this article is a kind of detailed answer to many questions that teachers have at our continuing education courses and in other situations of discussion of innovative educational practices. The article discusses common judgments about one of the new phenomena in Russian pedagogy — an educational event. Many interpretations of the educational event are presented, from the effective reception of the revival of the lesson to the organization of project activities. When analyzing publications devoted to the educational event, it was found that this recently appeared method of organizing an educational act in the minds of teachers has acquired almost miraculous properties. Adherents of the event approach see it as a complex technology that allows solving a wide range of educational and educational tasks. It is believed that an educational event leads to the effects of a complex impact on the mind of the emotions and behavior of participants, both schoolchildren and their teachers. Deep emotional and moral-ethical effects of the educational event, personal development, at least its initiation, are supposed. In the vast majority of the considered publications describing the educational event, creativity and development are mentioned.

The analysis carried out showed the absence of scientific substantiations of the considered method, both psychological and pedagogical. Frequent references to a creative and developmental nature are not supported by correlation with the philosophical and psychological understanding of the categories of creativity and development. The revealed ambiguity of interpretations makes it possible to define an educational event as a pseudo-concept.

**Keywords:** critical analysis; educational event; complex technology; extracurricular activity; personal development; moral and ethical effect; dive; educational project