

DOI: 10.25629/НС.2026.09.15

УДК: 378

БАК: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Ма Пэйхун, Московский педагогический государственный университет, ORCID: 0009-0003-4041-9623, 1072018071@qq.com

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ: ОПЫТ РОССИИ И КИТАЯ

Аннотация

В статье представлен сравнительный анализ особенностей подготовки будущих педагогов к формированию экологической культуры школьников в России и Китае. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью экологического образования в системе профессиональной подготовки учителя и необходимостью осмысления национальной специфики данного процесса в условиях расширения российско-китайского сотрудничества в сфере высшего образования. Цель работы – выявить общее и особенное в ценностных основаниях, организационных моделях и структурной регламентации подготовки педагогических кадров к экологическому воспитанию школьников в двух странах. На основе анализа российских и китайских научных публикаций 2022–2026 годов, а также нормативных документов – Федеральных государственных образовательных стандартов России и государственных образовательных стандартов КНР – рассмотрены три аспекта проблемы: ценностно-теоретические ориентиры подготовки, модели и структура соответствующих образовательных программ, структурная модель управления подготовкой педагогов. Установлено, что российская модель опирается на гуманитарно-философское и этико-патриотическое понимание экологической культуры и сочетается с междисциплинарной интеграцией и региональной дифференциацией в рамках единых ФГОС, тогда как китайская модель строится на идеологии экологической цивилизации, сочетании специализированной и всеобщей подготовки и трёхуровневой структуре управления «государство – вуз – факультет/преподаватель». Сделан вывод о взаимодополняющем характере национальных подходов и перспективности интеграции отдельных элементов опыта Китая (сквозная идеологическая вертикаль, факультативные курсы) и России (гуманитарно-этическая база, гибкость регионального компонента) в практику подготовки педагогов. Результаты могут быть использованы при разработке программ подготовки педагогов, ориентированных на формирование экологической культуры школьников, а также в сравнительно-педагогических исследованиях.

Ключевые слова

экологическая культура, экологическое воспитание, подготовка педагогов, профессиональное образование, сравнительная педагогика, Россия, Китай, экологическая цивилизация

Ma Peihong, Moscow State Pedagogical University, ORCID: 0009-0003-4041-9623,
1072018071@qq.com

PECULIARITIES OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE AMONG SCHOOLCHILDREN: THE EXPERIENCE OF RUSSIA AND CHINA

Abstract

The article presents a comparative analysis of the specifics of preparing future teachers to form the ecological culture of schoolchildren in Russia and China. The relevance of the study stems from the growing role of ecological education in teacher professional training and the need to understand the national specificity of this process amid expanding Russian-Chinese cooperation in higher education. The aim of the work is to identify common and distinctive features in the value foundations, organizational models, and structural regulation of training pedagogical personnel for schoolchildren's ecological education in the two countries. Based on an analysis of Russian and Chinese scholarly publications from 2022-2026, together with regulatory documents – the Federal State Educational Standards of Russia and the state educational standards of the PRC – three aspects of the problem are examined: the value-theoretical guidelines of training, the models and structure of the corresponding educational programs, and the structural framework for managing teacher training. The Russian model is shown to rely on a humanities-philosophical, ethical-patriotic understanding of ecological culture, combined with interdisciplinary integration and regional differentiation within unified federal standards, whereas the Chinese model is built on the ideology of ecological civilization, a combination of specialized and universal training, and a three-tier management structure of state, university, and faculty/instructor. The national approaches are found to be complementary, and integrating elements of Chinese experience, such as the ideological vertical integration and elective coursework, with Russian experience, such as the humanities-ethical foundation and regional flexibility, appears promising for teacher training practice. The results can be applied in designing teacher training programs aimed at forming schoolchildren's ecological culture, and in further comparative pedagogical research.

Keywords

ecological culture, ecological education, teacher training, professional education, comparative pedagogy, Russia, China, ecological civilization

Введение

Современное общество сталкивается с нарастающим комплексом экологических вызовов – от изменения климата до деградации природных экосистем, – что делает формирование экологической культуры подрастающего поколения одной из приоритетных задач национальных систем образования. Решающая роль в этом процессе принадлежит педагогу, чья профессиональная готовность к экологическому воспитанию школьников закладывается ещё на этапе вузовской подготовки. В связи с этим вопрос о том, каким образом система высшего педагогического образования формирует данную готовность, приобретает не только теоретическое, но и выраженное практическое значение. Как отмечает Ю.М. Гришаева (Гришаева, 2024), обобщая идеи основателя научной школы С.Н. Глазачева, в российской педагогике «неоднократно указывалось на необходимость принимать во внимание и специально совершенствовать систему подготовки педагогических кадров в отношении их готовности к будущей эколого-педагогической

деятельности, а значит и готовности к формированию общественного экологического сознания через формирование личности каждого отдельного ученика – будущего гражданина страны». Данный тезис подчёркивает, что проблема профессиональной готовности учителя к экологическому воспитанию находится в фокусе внимания отечественной научной школы уже на протяжении длительного времени.

Глобальный характер экологических угроз делает международное сопоставление национальных систем экологического образования особенно востребованным: компетенции будущего педагога, его ценностные установки и методический инструментарий формируются не в вакууме, а под влиянием конкретной образовательной традиции, нормативной базы и культурно-исторического контекста страны. Сравнительно-педагогический анализ в данном случае выполняет не только академическую, но и прикладную функцию, поскольку позволяет выявлять переносимые элементы зарубежного опыта и избегать механического заимствования моделей, не учитывающих национальную специфику принимающей системы образования.

Российские исследователи традиционно рассматривают экологическую культуру в тесной связи с этическими и мировоззренческими категориями. Так, Гордова А.Ф. и Твердынин Н.М. (2023) отмечают, что экологическая парадигма утвердилась не только в интеллектуальной среде, но и на уровне обыденного сознания, образуя один из базисных конструкторов современной философии науки. Исмаилов Р.А., Иванова Ю.А. и Вакула М.А. (2023) связывают экологическое воспитание с категорией патриотизма, определяя экологический патриотизм как особую любовь и дифференцированную заботу о своей местности, регионе или стране, проявляемую в мыслях и действиях. Картушина Л.Е. (2023) относит формирование нравственности, духовности, культуры, самостоятельности и патриотизма, любви к природе к важнейшим задачам воспитания школьников, тем самым связывая экологическую культуру с целостным комплексом личностных качеств учащегося.

В Китае проблематика экологического воспитания разрабатывается в ином ключе – преимущественно как часть государственной идеологии и стратегии развития. Пэн Бэньли и Гун На (2026) подчёркивают, что идея экологической цивилизации, являясь составной частью идей Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой, перестраивает отношения между человеком и природой и служит основополагающим руководством для строительства экологической цивилизации в новую эпоху. Ян Чанчжай (2026) указывает на значение изучения молодым поколением основных государственных политик, в том числе в области охраны окружающей среды, для укрепления национальной идентичности и формирования идеалов служения стране. В этой связи особую значимость приобретает вопрос о том, каким образом само понятие «экологическая культура» трактуется в разных научных традициях. Как отмечается в современных исследованиях, экологическое знание носит глубокий интегративный характер, что позволяет рассматривать экологическую функциональную грамотность как синтез естественно-научной грамотности, глобальных компетенций и креативного мышления. Именно такое понимание экологической культуры как комплексного образования требует обращения к роли системы «Учитель», которая, по определению Гришаевой и Ма (2025) охватывает не только педагогов, а «всю систему формирования, сохранения и развития коллективных знаний, нравственности и памяти народа, передачи всего накопленного следующим поколениям». Это расширительное толкование задаёт принципиально иной масштаб для сравнительного анализа подготовки будущих учителей-экологов, поскольку оно связывает экологическое воспитание не с узко методическими вопросами, а с фундаментальной задачей трансляции культурных и нравственных ценностей через образование.

Несмотря на значительный объём публикаций отдельно в российской и китайской педагогике, специфика подготовки будущих педагогов к формированию экологической культуры школьников редко становится предметом непосредственного сопоставления двух национальных систем. Остаётся неясным, в какой мере различия в ценностных основаниях – этико-гуманитарная традиция в России и государственно-идеологическая в Китае – определяют различия в организационных моделях подготовки и в структурах управления образовательным процессом. Это определяет существующий пробел в сравнительно-педагогических исследованиях.

Дополнительную актуальность исследованию придаёт интенсификация образовательных контактов между Россией и Китаем: расширяется практика совместных образовательных программ, академических обменов и сетевого взаимодействия вузов двух стран, в том числе в области естественнонаучного и педагогического образования. В этих условиях понимание национальной специфики подготовки педагогов-экологов становится не только теоретически значимым, но и практически необходимым условием выстраивания эффективных совместных образовательных траекторий, учитывающих как общие задачи, так и институциональные различия партнёрских систем образования.

Сама проблематика экологического воспитания школьников также прошла существенную эволюцию в обеих странах за последние десятилетия. Если на начальных этапах развития соответствующего направления педагогики акцент делался преимущественно на формировании элементарных природоохранных знаний и навыков, то на современном этапе экологическая культура всё чаще рассматривается как комплексное личностное образование, включающее когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты. Подобное расширение содержания понятия закономерно повышает требования к профессиональной подготовке педагога, который должен быть готов не только сообщать школьникам фактические сведения об окружающей среде, но и формировать у них устойчивые ценностные установки и модели экологически ответственного поведения.

Методологически работа опирается на традицию сравнительной педагогики, рассматривающую национальные образовательные системы не как изолированные объекты, а как взаимосвязанные элементы более широкого глобального образовательного пространства. Применительно к задаче подготовки педагогов-экологов это означает необходимость одновременного анализа содержательного (чему учат будущего педагога), организационного (как устроена соответствующая образовательная программа) и институционального (кто и на каком уровне принимает решения о содержании подготовки) измерений, без сведения сопоставления исключительно к перечислению формальных различий в учебных планах.

Целью данной статьи является сравнительный анализ особенностей подготовки будущих педагогов к формированию экологической культуры школьников в России и Китае по трём направлениям: ценностно-теоретические основания, модели и структура подготовки, структурная модель управления процессом подготовки. Гипотеза исследования заключается в том, что при существенных различиях в идейных основаниях двух национальных систем существует ряд функционально схожих организационных решений, обусловленных сходными задачами профессиональной подготовки педагога-эколога. Научная новизна заключается в выявлении соотношения ценностных оснований и организационных решений в подготовке педагогов к экологическому воспитанию в России и Китае: при различии ценностных ориентиров обе страны используют функционально сходные организационные механизмы. Практическая значимость состоит в возможности использования результатов при проектировании образовательных программ и в российско-китайском сотрудничестве.

Методы

Исследование выполнено с применением сравнительно-педагогического анализа, включающего сопоставление российских и китайских научных публикаций и нормативных документов, регламентирующих подготовку педагогических кадров к экологическому воспитанию школьников. Выбор сравнительного метода обусловлен необходимостью выявления как универсальных, так и национально-специфических компонентов исследуемого процесса, что невозможно сделать в рамках анализа только одной национальной системы.

Эмпирическую базу составили публикации российских и китайских авторов, вышедшие в последние годы и отражающие современное состояние обеих образовательных систем, а также

упоминаемые в них нормативные документы – Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) Российской Федерации и государственные образовательные стандарты КНР, регламентирующие содержание экологического и идеологического воспитания. Отбор источников осуществлялся на основе их тематического соответствия проблеме подготовки педагогических кадров к экологическому воспитанию, наличия в каждой публикации содержательно значимых формулировок – определений, эмпирических данных, нормативных положений, – а также с учётом актуальности временного периода, охватывающего современный этап развития образования в обеих странах, включая последние изменения федеральных государственных образовательных стандартов в России и обновление подходов к идеологическому и политическому воспитанию в высшей школе Китая.

Содержательный анализ источников осуществлялся методом сравнительного контент-анализа: для каждого направления сопоставления выделялись смысловые единицы – оценочные суждения, нормативные формулировки и характеристики организационных решений, – которые затем группировались по принципу национальной принадлежности (российский или китайский источник) и тематической направленности (ценностный, организационный или управленческий аспект). Такая процедура позволила перейти от разрозненных текстовых фрагментов к обобщённым тенденциям, отражающим устойчивые черты каждой национальной модели, а не случайные особенности отдельных публикаций.

Анализ проводился по трём направлениям. Во-первых, изучались ценностные ориентиры и теоретическая база подготовки педагогов к экологическому воспитанию – соотношение этической, культурной и идеологической составляющих в обеих странах. Во-вторых, рассматривались модели подготовки и структура образовательных направлений (специальностей), обеспечивающих формирование соответствующих компетенций. В-третьих, анализировалась структурная модель управления подготовкой – степень централизации и децентрализации нормативного регулирования и распределение полномочий между государством, вузом и преподавателем. Для каждого направления формулировался отдельный набор вопросов сопоставления: применительно к ценностным основаниям – какие категории (этические, патриотические, идеологические) занимают центральное место в обосновании необходимости экологического воспитания; применительно к моделям подготовки – каким образом сочетаются профильная специализация и общеобязательные компоненты учебного плана; применительно к структуре управления – на каком уровне принимаются решения о содержании конкретных учебных курсов и кто несёт ответственность за их реализацию.

Метод реализовывался через последовательное сопоставление формулировок, используемых в первоисточниках, с последующей содержательной интерпретацией выявленных сходств и различий. Ограничением исследования является опора на ограниченный, хотя и тематически репрезентативный, корпус публикаций, не охватывающий весь массив источников по теме; в связи с этим выводы носят предварительный, ориентировочный характер и нуждаются в дальнейшей эмпирической проверке, в том числе с привлечением данных опросов студентов и преподавателей педагогических направлений подготовки в обеих странах.

Результаты и их обсуждение

Проведённый сравнительный анализ позволяет сделать вывод о том, что подготовка будущих педагогов к формированию экологической культуры школьников в России и Китае опирается на различные ценностные основания, но реализуется через во многом сопоставимые организационные решения. Выявленные различия не следует трактовать как противоречие или превосходство одной модели над другой; обе традиции апеллируют к ценности заботы о природе и стране, различаясь преимущественно акцентом – на личностно-нравственном начале в одном случае и на государственно-стратегическом в другом. Ниже представлены результаты по трём ключевым направлениям сопоставления с их содержательной интерпретацией.

1. Ценностные ориентиры и теоретическая база подготовки

Сопоставление российских и китайских источников показывает принципиальное различие в самом понимании природы экологической культуры, закладываемой у будущего педагога. В российской традиции данная категория формируется на пересечении этики, культуры и патриотизма. Гордова А.Ф. и Твердынин Н.М. (2023) рассматривают экологическую парадигму как базисный конструкт, утвердившийся «не только в интеллектуальной среде, но и на уровне обыденного сознания», – то есть фактически как элемент массового мировоззрения, который педагогу необходимо транслировать учащимся. Патриотическая составляющая раскрывается Исмаиловым Р.А., Ивановой Ю.А. и Вакулой М.А. (2023), определяющими экологический патриотизм как «особую любовь, преданность и сильную дифференцированную заботу о своей местности, регионе или стране», проявляемую как в мыслях, так и в действиях. Картушина Л.Е. (2023) прямо включает формирование патриотизма и любви к природе, наряду с нравственностью и духовностью, в число важнейших задач воспитания школьников, что подтверждает устойчивость связки «экология – патриотизм – нравственность» в российском педагогическом дискурсе. Подобная связка имеет глубокие исторические корни: представление о бережном отношении к природе как неотъемлемой части нравственного облика личности традиционно занимало значимое место в отечественной педагогической мысли, а на современном этапе оно дополняется патриотической составляющей, связывающей заботу о конкретной местности и регионе с более широким чувством принадлежности к стране.

В Китае ценностная база подготовки педагогов к экологическому воспитанию определяется прежде всего идеологией и государственной стратегией, в основе которой лежит идея экологической цивилизации. Пэн Бэньли и Гун На (2026) характеризуют данную идею как «важную составную часть идей Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой в новую эпоху», подчёркивая её роль в перестройке отношений между человеком и природой, развитием и охраной окружающей среды, а также как «основополагающее руководство для строительства экологической цивилизации в новую эпоху». Ян Чанчжай (2026) раскрывает практическое значение усвоения молодёжью государственных политик в области охраны окружающей среды через формирование национальной идентичности, чувства принадлежности и ответственности, а также «высоких идеалов борьбы за строительство прекрасного Китая». Концепция экологической цивилизации, зафиксированная на высшем государственном уровне, последовательно встраивается в систему высшего образования как сквозной идейный ориентир, задающий единые содержательные рамки для самых разных учебных дисциплин – от собственно экологических до гуманитарных и общественно-политических.

Таким образом, если в России научные дискуссии вокруг подготовки педагога-эколога опираются преимущественно на гуманитарные науки и философию образования, то в Китае они тесно связаны с государственной стратегией: образование рассматривается как инструмент решения стратегических задач государства. Это различие задаёт разные смысловые рамки для последующих организационных решений – от содержания учебных программ до распределения управленческих полномочий.

Оба подхода предполагают интеграцию экологического воспитания в различные дисциплины, однако механизмы этой интеграции различаются. В российской практике ценностно-мировоззренческий и предметно-экологический компоненты, как правило, реализуются через разные дисциплины, что допускает привлечение специалистов разного профиля и предполагает координацию между ними. В китайской практике ценностно-идеологический компонент закладывается непосредственно в структуру профильных экологических курсов, что требует от преподавателя-предметника владения как научным содержанием, так и навыками воспитательной работы. Оба подхода решают сходную задачу – формирование у будущего педагога целостного представления о связи экологической культуры с ценностными ориентирами, – но разными организационными средствами.

2. Модель подготовки и структура образовательных направлений

Организационные модели подготовки педагогов также демонстрируют национальную специфику, хотя и обнаруживают ряд функциональных параллелей. Российская система тяготеет к междисциплинарной интеграции, ярким примером которой выступает комплексная специальность «Экология и природопользование». Тагирова О.В. (2022) описывает международное измерение данной модели на примере магистерской программы по направлению 05.04.06, реализуемой «в рамках УШОС», которая предоставляет «студентам ведущих вузов России, Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана возможность получения дипломов двух университетов», – то есть интернационализация выступает дополнительным механизмом расширения профессиональной подготовки. Прикладной, практико-ориентированный характер такой подготовки подчёркивают Седова Н.Б. и Жукова М.В. (2023), отмечая, что профессионально ориентированное обучение, в том числе иностранным языкам, в условиях неязыкового вуза должно «служить профессиональной, в нашем случае экологической подготовке будущего выпускника», – иными словами, даже непрофильные дисциплины подчиняются логике формирования экологических компетенций.

Китайская модель сочетает специализацию с всеобщим идеологическим охватом: специализированная бакалаврская программа «Экология» готовит кадры высокой квалификации, при этом все студенты, независимо от направления подготовки, обязаны осваивать модули по идеологии, политике и общественным дисциплинам. Янь Линбинь и др. (2025) описывают данную логику как системную реформу, охватывающую «инновации в формах преподавания, модернизацию методов, усиление практики, оптимизацию оценки и интеграцию идеологического воспитания», направленную на построение «экологической системы обучения, ориентированной на студента, на способности и на идеологическое руководство». Данный подход распространяется и на школьный уровень: Ли Сыцун и Ли Шуминь (2026) показывают, что школы выстраивают «уникальную систему содержания экологического образования путём органичной интеграции и поэтапного продвижения государственных, местных и школьных учебных программ», создавая тем самым преемственность между школьной и вузовской ступенями экологического образования – преемственность, которую будущему педагогу необходимо понимать и поддерживать в профессиональной деятельности.

Сопоставление показывает, что обе страны используют комбинированные модели подготовки, однако с разным акцентом: в России – на междисциплинарную интеграцию профильного и сопутствующих знаний, в Китае – на сочетание узкой специализации с обязательным идеологическим компонентом для всех студентов. С точки зрения формируемых компетенций, российский выпускник получает достаточно широкий, но менее жёстко регламентированный набор знаний, дополняемый элементами языковой и общегуманитарной подготовки; китайский выпускник – более системно выстроенный, но содержательно более унифицированный набор, в котором экологические знания неотделимы от мировоззренческих установок. Российская модель оставляет больше пространства для индивидуальной образовательной траектории студента, китайская – обеспечивает более высокую гарантированную базовую унификацию результатов независимо от конкретного вуза. Различия проявляются и в организации практико-ориентированных компонентов: российская модель, ориентированная на международное сотрудничество, делает ставку на расширение образовательной мобильности студента и его включение в международный профессиональный контекст уже на этапе обучения, что находит выражение в усилении языковой и межкультурной составляющей; китайская модель выстраивает преемственность по вертикали «школа – вуз», обеспечивая последовательное нарастание содержательной сложности внутри национальной системы, что снижает потребность во внешней мобильности, но требует более тщательной согласованности учебных программ между уровнями образования. В отношении оценки результатов подготовки следует констатировать, что российская практика демонстрирует распределённый характер оценочных процедур: итоговая готовность складывается из результатов по различным дисциплинам и аттестационным формам (курсовые, выпускные работы, практики, ГИА). В китайской модели оценочные механизмы обладают более выраженной интегративностью – они объединяют проверку предметных знаний и оценку усвоения идейно-политических установок, что обусловлено неразрывной связью содержательного и воспитательного компонентов в структуре учебных курсов.

3. Структурная модель управления подготовкой

Как отмечают Ю.М. Гришаева и П. Ма (2024), обобщая идеи основателя научной школы С.Н. Глазачева, в российской педагогике «неоднократно указывалось на необходимость принимать во внимание и специально совершенствовать систему подготовки педагогических кадров» в отношении их готовности к экологическому воспитанию школьников. Это подчёркивает значимость структурных аспектов управления подготовкой педагогов, которые реализуются через систему нормативного регулирования.

Третье направление сопоставления касается структуры нормативного регулирования и распределения управленческих полномочий между государством, вузом и преподавателем. Российская система характеризуется единой федеральной нормативной базой при значительной региональной дифференциации. Базылева М.А. (2024) отмечает, что «региональная дифференциация как система присуща государствам с большой территорией и является ее неотъемлемой частью» – применительно к высшему образованию это означает, что федеральный стандарт реализуется по-разному в зависимости от региональных условий и ресурсов конкретного вуза. Федеральный стандарт при этом имеет рамочный характер: Петрова Е.А. и Шадрин А.И. (2022) указывают на существование государственного запроса – ФГОС, нацеленного на формирование профессиональной направленности обучающихся. Применительно к содержанию школьного экологического образования Дзятковская Е.Н. (2025) отмечает, что «ФГОС СОО предусматривает формирование у обучающихся представлений о Стратегии устойчивого развития и осознания своего личного вклада в создание устойчивого будущего», что задаёт ориентир и для подготовки будущих учителей. При этом сам федеральный стандарт высшего образования не детализирует пути достижения данного результата: как уточняет Алексеева Н.Н. (2022), поскольку ФГОС 3++ «являются рамочными и не устанавливают объёмы и планируемые результаты обучения по обязательным дисциплинам», выбор конкретных способов формирования соответствующих компетенций «передается на усмотрение образовательной организации».

Китайская система управления подготовкой педагогов выстроена как трёхуровневая структура: государство определяет макростандарты, вузы – программы подготовки на среднем уровне, а конкретные учебные планы остаются в ведении факультетов и преподавателей. Эта логика последовательно прослеживается в выстраивании сквозной идеологической вертикали управления, пронизывающей разные уровни и форматы подготовки: Ма Юй и Чэ Линь (2026) анализируют интеграцию экологического образования в общую систему большого идеологического и политического воспитания вуза, что демонстрирует распространение единой управленческой логики не только на профильные экологические дисциплины, но и на учебный процесс в целом. Та же вертикаль сохраняется и на уровне факультативных курсов: Лю Пэнцзяо (2026) подчёркивает, что «вузовские факультативные курсы по экологическому образованию должны усиливать строительство ресурсов в области гуманитарных и социальных наук под руководством идей Си Цзиньпина об экологической цивилизации». Различия в структуре управления закономерно отражаются и на механизмах контроля качества: в российской системе основным инструментом выступает государственная аккредитация на соответствие рамочным требованиям ФГОС, дополняемая внутренней системой оценки качества вуза, что создаёт пространство для содержательного разнообразия при сохранении формального единства требований. В китайской системе контроль качества в большей степени интегрирован в саму вертикаль управления: соответствие программы государственным макростандартам и идеологическим требованиям проверяется на нескольких административных уровнях одновременно, что обеспечивает более тесную связь между декларируемыми приоритетами государственной политики и реальным содержанием подготовки педагогических кадров.

Данные различия проявляются и в профессиональной деятельности выпускников. В российской рамочной модели ответственность сосредоточена на уровне вуза и преподавателя, что даёт гибкость и пространство для творчества, но приводит к вариативности между вузами. В китайской трёхуровневой модели ответственность распределена между уровнями управления, что обеспечивает единообразие, но сужает возможность методических инноваций на местах. Каждая

модель имеет свои преимущества и ограничения, обусловленные внутренней логикой системы. Структурные различия отражаются и на логике распределения ресурсов: в российской системе значительная часть ресурсного обеспечения формируется на уровне отдельного вуза и зависит от его способности привлекать дополнительное финансирование, в том числе через участие в международных программах; в китайской системе ресурсное обеспечение в большей степени централизовано и увязано с государственными приоритетами в области экологической политики, что обеспечивает более предсказуемое финансирование профильных направлений, но одновременно ставит развитие конкретных образовательных программ в более жёсткую зависимость от общегосударственных стратегических решений. Таким образом, при формальном сходстве многоуровневой структуры управления в России автономия вуза реализуется главным образом через региональную дифференциацию и «местный колорит» в рамках единого стандарта, тогда как в Китае она дополняется устойчивой идеологической вертикалью, пронизывающей все уровни – от государственных макростандартов до факультативных курсов.

Выводы и заключение

Проведённое сравнение подтвердило, что подготовка педагогов к экологическому воспитанию в России и Китае строится на различных ценностных основаниях – этико-патриотическом в России и государственно-идеологическом (концепция экологической цивилизации) в Китае (Гришаева, 2024; Гордова & Твердынин, 2023; Исмаилов и др., 2023; Картушина, 2023; Пэн & Гун, 2026), – однако организационные решения двух стран обнаруживают функциональное сходство. В области моделей подготовки обе системы используют комбинированный подход: российская модель делает ставку на междисциплинарную интеграцию и международную мобильность (Тагирова, 2022; Седова & Жукова, 2023), китайская – на сочетание узкой специализации с обязательными идеологическими модулями и вертикальную преемственность «школа – вуз» (Янь и др., 2025, Ли & Ли, 2026). Структура управления также сопоставима по многоуровневости, но различается степенью централизации: в России федеральные стандарты носят рамочный характер, предоставляя вузам и регионам значительную автономию (Базылева, 2024; Петров & Шадрин, 2022; Дзятковская, 2025), тогда как в Китае выстроена жёсткая трёхуровневая вертикаль с идеологическим контролем на всех этапах (Алексеева, 2022; Ма & Чэ, 2026; Лю, 2026). Таким образом, гипотеза о наличии схожих организационных механизмов при разных ценностных ориентирах получила эмпирическое подтверждение.

Научная новизна работы заключается в систематизации актуальных публикаций двух стран в едином сравнительном ключе, что ранее не предпринималось. Практическая значимость состоит в возможности использования полученных результатов при проектировании образовательных программ и разработке совместных российско-китайских модулей повышения квалификации, которые могли бы объединить этико-патриотическую базу России и системную идеологическую интеграцию Китая, сохраняя культурную специфику каждой стороны.

Вместе с тем, ограниченный корпус источников и отсутствие собственных эмпирических данных придают выводам предварительный характер. Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением опросов и интервью среди студентов и преподавателей педагогических специальностей в обеих странах, а также с расширением сравнительного анализа на региональные подсистемы внутри России и Китая – это позволит выявить не только межстрановые, но и внутристрановые источники вариативности рассматриваемых моделей подготовки.

Библиография

Алексеева, Н. Н. (2022). Способы формирования универсальной компетенции Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в части сохранения

- природной среды и обеспечения устойчивого развития общества. *Геополитика и экогеодинамика регионов*, 8(4), 5–12.
- Базылева, М. А. (2024). Дифференциация регионов и политика выравнивания социально-экономического развития Российской Федерации. *Экономика и парадигма нового времени*, 1, 5–19.
- Гордова, А. Ф., & Твердынин, Н. М. (2023). Философские аспекты экологического просвещения. *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Философия*, 5(3), 19–26. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-phil.2023.3.2>
- Гришаева, Ю. М. (2024). Экологическая культура как системная цель общественного развития. В *Эволюция идей: от природоохранного просвещения к экологической культуре (памяти Станислава Николаевича Глазачева)* (с. 122–133). ООО «ТБТ Дивизион».
- Гришаева, Ю. М., & Ма П. (2024). О проблеме готовности учителя к экологическому воспитанию школьников. В *Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы XV Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика В. А. Сластёнина*. (с. 350–357). МАНПО.
- Гришаева, Ю. М., Ма, П. (2025). Система «Учитель» и цивилизационные проблемы в ноосферных взглядах В. И. Вернадского и Н. Н. Моисеева. *Вестник Международной академии наук (Русская секция)*, 1, 11–13.
- Дзятковская, Е. Н. (2025). Реализация ФГОС: освоение понятия «устойчивое развитие». *Ученые записки Забайкальского государственного университета*, 20(1), 62–69. <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2025-20-1-62-69>
- Исмаилов, Р. А., Иванова, Ю. А., Вакула, М. А. (2023). Экологический патриотизм современной молодежи. *Криминологический журнал*, 3, 93–98. <https://doi.org/10.24412/2687-0185-2023-3-93-98>
- Картушина, Л. Е. (2023). Формирование нравственной идентичности обучающихся посредством эковолонтерской деятельности. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, 7-1, 106–109. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-7-1-106-109>
- Ли Сыцун, Ли Шуминь. (2026). Исследование путей практической реализации экологического образования в рамках учебной дисциплины. *Экологическое образование*, 1, 106–109. (на китайск. яз.).
- Лю Пэнцзяо. (2026). Исследование создания общеобразовательных факультативных курсов по экологическому образованию в вузах в контексте новых гуманитарных наук. *Экологическое образование*, 3, 36–39. (на китайск. яз.).
- Ма Юй, Чэ Линь. (2026). Исследование интеграции экологического образования в систему «большого идеологического и политического воспитания» в вузах. *Экологическое образование*, 4, 30–33.
- Петрова, Е. А., Шадрин, А. И. (2022). Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях освоения дополнительной образовательной программы "Краевая Агрошкола". *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)*, 1, 14–28. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-59-1-313>
- Пэн Бэньли, Гун На. (2026). Связь идеологического воспитания и профессионального образования: исследование путей интеграции экологической мысли Си Цзиньпина в преподавание курса «Экологическое и ресурсное право». *Экологическое образование*, 5, 52–56. (на китайск. яз.).
- Седова, Н. Б., Жукова, М. В. (2023). Опыт организации профессионально ориентированной языковой подготовки для студентов-экологов. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 9, 60–65.

- Тагирова, О. В. (2022). Реализация программы подготовки магистров по направлению Экология и природопользования, как комплекса экологического образования и экологических исследований. *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы*, 1-4, 109–111.
- Ян Чанчжай. (2026). Опираясь на основную государственную политику, планомерно продвигать экологическое образование в начальных и средних школах. *Экологическое образование*, 4, 100–102. (на китайск. яз.).
- Янь Линбинь, Юй Лифэй, Чэнь Чжифэй. (2025). Реформа преподавания базового курса «Общая экология» для бакалавров-экологов. *Экологическое образование*, 11, 65–68. (на китайск. яз.).

Поступила в редакцию: 13.09.26

Принята к публикации: 20.09.26