



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал НОМІNUM



№1

2022 год



УДК 371

ЧТО ВЗЯТЬ ИЗ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ В БУДУЩЕЕ И ПОЧЕМУ НЕЛЬЗЯ
ОСТАВАТЬСЯ В НАСТОЯЩЕМ?

Агапов И.Г.

доктор педагогических наук, профессор

ГОУ ВО МГОУ

г. Мытищи

dr-agapov@mail.ru

***Аннотация.** В статье представлен авторский взгляд на компетентностный подход в образовании, который строится на готовности и способности индивида к деятельности, влияющих на знания и непосредственный опыт, приобретаемые за счёт познавательной активности. Всё это является неотъемлемой частью интеграции индивида в социум. Автор переносит функционал ладони человека (каждого её пальца) из конфликтологии в педагогику, начиняет каждый палец особым педагогическим смыслом, показывает, как работает педагогическая ладонь. В статье показаны причины, тормозящие развитие отечественного образования, намечен выход из революционной ситуации мирным путем. Продемонстрировано движение учащегося от информационной парадигмы через знаниевую к компетентностной. Особенностью данной статьи является способ преподнесения информации, поскольку она написана ученым-практиком. Автор свято верит в то, что способ есть суть содержания, и для того чтобы сделать учащегося самостоятельным, осредствленным, способным, его необходимо погрузить в секреты приготовления знаний. На смену формирующему оцениванию в обозримом будущем должна прийти такая единица измерения учебного труда, как изменение (перестройка, реорганизация) индивидуального непосредственного опыта учащегося.*

***Ключевые слова:** готовность и способность к деятельности, знания,*

непосредственный опыт, компетенция, рефлексия.

WHAT TO TAKE FROM THE SOVIET SCHOOL INTO THE FUTURE
AND WHY IT IS NOT POSSIBLE TO STAY IN THE PRESENT?

Agapov I. G.

doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Moscow State Regional University

Mytishchi

dr-agapov@mail.ru

Annotation. *The article presents the author's view on the competence-based approach in education, which is based on the readiness and ability of an individual to act, which affect the knowledge and direct experience acquired through cognitive activity. All this is an integral part of the integration of the individual into society. The author transfers the functionality of the human palm (each of its fingers) from conflictology to pedagogy, fills each finger with a special pedagogical meaning, shows how the pedagogical palm works. The article shows the reasons hindering the development of domestic education, a peaceful way out of the revolutionary situation is outlined. The movement of the student from the information paradigm through the knowledge paradigm to the competency paradigm is demonstrated. A feature of this article is the way of presenting information, since it was written by a practical scientist. The author firmly believes that the method is the essence of the content, and in order to make the student independent, resourceful, capable, he must be immersed in the secrets of preparing knowledge. In the foreseeable future, formative assessment should be replaced by such a unit of measurement of educational work as a change (restructuring, reorganization) of the student's individual direct experience.*

Keywords: *readiness and ability to act, knowledge, direct experience, competence, reflection.*

Дело непростое – сравнивать настоящее с прошлым. И неблагодарное. Но я отважусь. Чтобы сравнивать, необходимы критерии, поскольку уровень оценки – шестой (последний, самый мощный с точки зрения таксономии целей в

познавательной области Бенджамина Блума, принятой в мировой дидактике). В качестве критериев для сравнения российской школы с советской я предложу авторский подход, который появился в педагогике достаточно недавно (несколько лет назад) вместе с авторскими семинарами-тренингами вашего покорного слуги: «Компетентностная ладонь», «Технология компетентного подхода», «Методики преодоления рисков школьной неспешности», «Учитель и проблема школьной дисциплины», «Способ есть суть содержания», «Цифровизация образования: прорыв или заблуждение» и мн. др. В основе сравнения читателю будет предложена компетентностная (педагогическая, рефлексивная, смысловая, самодисциплинирующая, успешности... ряд можно продолжить) ладонь.

С позиции выстраивания коммуникаций и возникновения возможных барьеров-конфликтов, с точки зрения конфликтологии, ладонь человека имеет такое строение не случайно. Каждый из пяти пальце несёт особую, отличительную функциональную нагрузку.

Помните, в детстве, если кто-то застал: «Мирись, мирись, мирись и больше не дерись. Если будешь драться, я буду кусаться. А кусаться ни при чем, будем драться кирпичом. А кирпич ломается, дружба начинается!» Мизинец отвечает за ценность и важность каждой личности. Несмотря на то, что все мы не похожи друг на друга, нам хочется быть признаваемыми, уважаемыми, ценимыми. Особое удовольствие мы испытываем, находясь именно там, где к нам относятся с пониманием. Помните, в фильме «Доживем до понедельника» юноша пишет сочинение про Счастье. Всего одно предложение, но какое! Сначала он пишет: «Счастье – это, по-моему, когда тебя понимают». Но после того, как учитель литературы публично высмеял девушку, имеющую свою трактовку Счастья, юноша внес коррективы и записал свою мысль в следующем виде: «Счастье – это когда тебя понимают». Как-то студентов попросили назвать эмоции, возникающие в случае непонимания и неприятия. В числе прочих они указали страх, злость, гнев, ярость, а как результат – стремление немедленно уйти из учебной аудитории. Итак, мизинец отвечает за наши желания, за наше «хочу».

Палец без определенного имени отвечает за вариативность, т. е. возможность выбора при наличии определенных альтернатив. Не у всех получается с первого раза встретить «вторую половину» (сначала – Вера, потом – Надежда, потом – Любовь, потом – мать их... София...), но судьба подбрасывает жизненные ситуации, в которых мы можем действовать, имея перед собой ряд вариантов развития событий и выбирая один из них. Безымянный палец отвечает за наши возможности, за наше «могу».

В социуме выброшенный отдельно средний палец воспринимается как оскорбление, служит для Вашего оппонента неким маршрутом (если проще – «Да пошёл ты...!»). Это не совсем корректно. В действительности средний палец означает, что вы, имея желание и возможности (хочу и могу), определились, т. е. вы знаете (знание субъективно). Определиться можно при условии, что вы познакомились с информацией, присвоили её и выработали к ней своё отношение. В результате полученная информация трансформировалась в ваше собственное знание, а, определившись, вы просите оппонента не забивать вам голову своими навязчивыми или ненавязчивыми идеями, деликатно, выбрасывая средний палец, просите его отойти от вас, т. е. не посылаете его, а просите не подходить к вам (оставить в покое). Таким образом, средний палец отвечает за нашу определенность («Я определился»).

Указательный палец указывает направление действия и возможный результат. Этот палец отвечает за цель (как планируемый результат деятельности), с одной стороны, и за достижение этой цели – с другой. Это целевой или результирующий палец, он отвечает за наше целеполагание, он сообщает нам: «Я делаю».

Большой палец отвечает за смыслы. Смысловой палец. Рефлексируя, он сообщает нам: «Я окей! И ты окей! И мы окей!» Замыкая цепочку «хочу-могу-определился-действую», он сигнализирует, что происходит не так, что можно изменить в этой цепочке, чтобы вы и ваши партнёры стали лучше. Это палец, который отвечает не только на вопрос «почему?», обращенный в прошлое и связанный с поиском причин, но и на вопрос «зачем?», обращенный в будущее

и связанный с поиском смыслов, способных изменить вас и то, что вас окружает. А «для чего?» вам уготовлено то или иное развитие событий и как это сможет повлиять на ваш дальнейший личностный рост? Ибо то основное, над чем стоит трудиться в процессе получения образования, – это и есть личность ученика. А содержание учебного материала и методов его освоения выступают средствами достижения главной цели: реформируя свой личностный рост, сделать себя другим, измененным, более совершенным («Я рефлексирую»).

Предлагаю спроецировать конфликтологический подход к ладони человека, построение коммуникаций, возникновение возможных барьеров-рисков («пятипальцевый подход») на плоскость педагогики.

Педагогический мизинец. Нам приятно находиться там, где нас понимают и принимают. Мы хотим быть в таких местах, в таких аудиториях, в таких социальных группах. Когда у нас появляется такое желание, когда мы этого хотим («мизинец» – «я хочу»), то наша готовность вырастает в разы. Педагогический мизинец отвечает за «готовность». Если ребенок по каким-либо причинам не готов к занятию (готовность равна нулю), вы можете стоять на ушах перед доской с мелом или интерактивной доской, но заставить его работать вам не удастся. Лучший выход из этой ситуации (нулевой готовности) – предоставление возможности ученику написать небольшое эссе страничек на 5–6 на тему «Почему я сегодня не готов работать?» («Я готов»).

Педагогический безымянный. Именно после возникновения готовности как основы включения в деятельность у нас появляется возможность включиться в неё или нет. В этой связи анекдотичным звучит голос учителя, ведущего урок и обращенного к ученикам, сидящим на галёрке и издающим шумовые эффекты. С целью успокоения сидящих на последней парте учеников учитель произносит классическую фразу: «Ну! И что это мы там делаем???» «В обратку» звучит известный ответ: «Ничего!». Учитель вместе с шумевшими учениками успокаивается на время (выходя из состояния фрустрации), про себя замечая: «Слава Богу!» Урок продолжается до следующей шумовой волны. Педагогический безымянный (безымянный – «я могу») отвечает за развитие

наших способностей. Именно этот процесс делает нас самостоятельными, а значит, «осредствленными». Это то, что работает на достижение метапредметных результатов учащихся («Я способен»).

Педагогический средний. Знания. Помогает приватизировать внешнюю информацию, сделать её собственным знанием, наполненным личностным смыслом. Помогает понять, насколько необходимы приобретенные знания для дальнейшего движения намеченной цели, для прогнозирования дальнейшей деятельности по достижению личностного результата. Педагогический средний (средний – «я определился») является основой для выстраивания деятельности по достижению личностных результатов. Выбрасывая педагогический средний, мы сигнализируем окружению: «Я – знаю!» Это так называемый «знаниевый» палец («Я знаю»).

Педагогический указательный. В процессе учения ребёнок перестраивает и реконструирует свой собственный опыт, он накапливает свой багаж. Преобразование опыта возможно только в результате деятельности. Педагогический указательный (указательный – «я делаю») помогает ребёнку активно прожить и пережить учебные действия, направленные на достижение личностных результатов. В ходе получения непосредственного опыта появляется возможность для развития эмоционального интеллекта наряду с информационным («Я пытаюсь», «Я перестраиваю опыт»).

Педагогический большой. «Я окей!» – так про себя сможет сказать ученик в том случае, если у него будет сформирована соответствующая регуляторная основа его деятельности (когда он сможет рефлексировать на предметном, метапредметном и личностном уровнях). Это станет возможным, когда он с уверенностью ответит на вопросы: «Что я изучил?», «Как я это сделал?», собственно «Зачем (для чего?) изучение учебного материала подобным способом было вплетено в перестройку моих личностных смыслов, в реконструкцию моего личностного роста?» и, конечно, «Как это повлияет на дальнейшие образовательные вызовы, обращенные ко мне?» («Я обретаю смыслы», «Я осваиваю саморегуляцию», «Насколько я успешен?»). Этот палец в

последнее время я ещё называю «отношенческим». Как я отношусь к себе самому. Понятно, что жизнь есть череда событий, которые иногда возникают без нашей на то воли. И если мы не в состоянии изменить их ход, то мы можем изменить к этому своё отношение. Жизнь есть отношение. И очень важна сама реакция (отношение) на происходящее.

Понимая ограничения статейного формата, попытаюсь кратко прокомментировать на примерах работу каждого пальца педагогической ладони.

Начнём с готовности. К сожалению, у некоторых учителей есть стойкое намерение заставить детей учиться. Боже упаси кого-то что-то заставлять не по его воле. Человека нельзя заставить получить того, чего он не хочет. Учитель приходит, когда ученик готов. Ничьи глаза нельзя открыть насильно. Ученик готов – учитель пришел. Когда начинается процесс обучения? Нет, не первого сентября, в чем абсолютно уверены учащиеся и студенты. Когда появляются вопросы. Если человек набрался смелости и начал задавать вопросы, на которые раньше боялся получить ответы, – это характеризует его как духовно зрелого. О какой духовной зрелости можно вести речь, если до сих пор школа остается тем местом, где ученикам озвучивают ответы на те вопросы, которые ими заданы не были. Старая пословица гласит: «Знает тот, кто пробует». Если источником знаний может быть кто угодно, то источником мудрости являемся лишь мы сами.

Установкой, нацеленной на выполнение какого-либо действия, служит готовность к действию. В этой связи необходимо выяснить, в какой мере в данный момент сформирована моя мотивированность к выполнению этого действия.

Составляющие направленности следующие:

- нейродинамическая готовность (состояние мозга воспринимать информацию);
- физическая подготовленность (состояние тела);
- психологическая готовность (состояние Сердца (Души), психологический комфорт).

Очень полезно периодически в начале, середине, конце учебного занятия

измерять персональную готовность каждого ученика по всем трем векторам.

Способность – это динамическое, процедурное понятие, индивидуально-психологическая особенность индивида, которая существует лишь в развитии, в процессе той или иной деятельности – практической или теоретической. Б.М. Теплов считает, что «в психологическом плане нельзя говорить о способности, как она существует до начала своего развития, так же, как нельзя говорить о способности, достигшей своего полного развития, закончившей свое развитие. Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» Сравним: «Что мы делаем за последней партой?» – «Ничего!». Там способности не создадутся.

Итак, способность – как некая потенция, которая не существует вне человека (как, например, информация) и которая не проникает в него до тех пор, пока он не начнет действовать. Как узнать, может ли человек кататься на коньках? Только поставив его на лёд. Как узнать, может ли человек плавать? Только бросив его в бассейн. Как проверить, способен ли человек петь? Включить караоке. И так далее. Кстати, уместно будет вспомнить реплику одного из слушателей, который пришел на семинар и увидел столы, оборудованные для групповой работы: «А мы здесь что-то будем делать?» Классика жанра.

Переходя к третьему пальцу, необходимо подытожить всё-таки очевидную важность, значимость, доминантность первых двух – готовности и способности («хочу» и «могу»). Для большего понимания я проведу параллель с экономикой, точнее, с такой экономической категорией, как спрос. Спрос – это то количество товара, которое покупатели желают и способны за определенный период времени приобрести при любой возможной его стоимости. Другими словами – это возникшее «хочу» покупателя, подкрепленное «могу». Причем если одно из

двух (либо хочу – нет желания, либо могу – нет возможности (денег)) не работает, то спроса не будет. Если есть только «хочу», то это не спрос, а вопрос. Спрос рождается при обязательном наличии возможности («могу»). Таким образом, «хочу» и «могу» – это сомножители, а как известно, если один из сомножителей равен нулю, то и произведение (в данном случае спрос) равно нулю. Теперь, думаю, проще будет взглянуть на педагогическую задачу. Формулу условия добывания знаний (УДЗ) можно представить в следующем виде: $УДЗ = ХОЧУ$ (готовность) \times $МОГУ$ (способность). Если ребенок по каким-то причинам либо не хочет (не готов), либо не может (не способен, не включен в деятельность, не «осредствленный», не самостоятельный), т. е. одно из условий невыполнимо, один из сомножителей равен нулю, то и произведение – добывание знаний – равно нулю, и знания не добудутся, не родятся. Ребенок будет просто проинформирован. И не более того.

Знания – самостоятельно структурированная и присвоенная информация, к которой выработано определенное отношение. Как происходит рождение знания? Как оно становится интеллектуальной собственностью познающего? Знание и счастье. Что между ними общего? «Отношение к жизни определяет саму жизнь», или жизнь есть отношение. Мы подходим к окну учебной аудитории, а за окном одна и та же реальная действительность. Но каждый в ней видит что-то своё и даже к температурному режиму за окном относится по-разному. И мы приходим к выводу, что знание и счастье находятся внутри самого человека. Они субъективны. В последнее время я стал собирать определения понятия «счастье». Ну, помимо известного, счастье – это когда тебя понимают.

1. Счастье – это когда не остается свободного времени рассуждать на тему, счастлив ты или нет.
2. Счастье – это когда тебе все завидуют, а нагадить не могут.
3. Счастье – реалии минус ожидания.

На очередном моем семинаре в контексте этих размышлений один из молодых людей резюмировал, на мой взгляд, очень точно. Знание и счастье похожи пониманием. Однако знание – это когда ТЫ понимаешь (услышал –

забыл, увидел – запомнил, сделал – понял), а счастье – это когда ТЕБЯ понимают. Теперь с полной уверенностью можно сказать, что и знание, и счастье процедурны, динамичны. Ты можешь чего-то не знать (но этим незнанием вызвать в себе дальнейшие желание и возможность) и в какой-то период времени быть несчастлив.

Лучше, чем у Александра Сергеевича, вряд ли получится: «О, сколько нам открытий чудных готовят просвещения дух, и опыт, сын ошибок трудных...». Ну, может быть, ещё Джон Дьюи, который таким образом дал определение понятия «образование»: «Это такая реконструкция или реорганизация опыта, которая увеличивает значимость уже имеющегося опыта, а также способность направлять ход усвоения последующего опыта» (Дьюи, 2009). Возможно ли передать опыт первой любви? Разбитой коленки? Нет, личный опыт передать невозможно.

Итак, «я делаю», «я пытаюсь» (опыт как попытка (действие) и проживание (страдание)).

Опыт (НЕпосредственный) сочетает в себе два компонента:

- ✓ активный (выражается в том, что опыт есть совершение попытки (эксперимент)) – действенный компонент;
- ✓ страдательный (выражается в том, что опыт есть испытание, проживание) – страдательный компонент.

Теперь ключевой момент – «Педагогический большой». «Я обретаю смысл». Познавательная самостоятельность (саморегуляция, самодиагностика). (Я активный, самостоятельный, «осредствлённый», управляю СОБОЙ). Его можно рассматривать как рефлексивный палец. В этом ключе можно предложить следующее определение рефлексии, которое распространяется на «работу» всех пальцев ладони: «Рефлексия в компетентностном подходе в образовании – это процесс самопознания, направленный на анализ готовности и способности к учебной деятельности, приобретенного знания и присвоенного непосредственного опыта в ходе обучения».

Познавательная самостоятельность может состояться только в том случае,

если у школьника будет сформирована соответствующая регуляторная основа его деятельности.

1. Понятийная основа (формирование знаний и понимание окружающей действительности) («Что изучаю?»).

2. Операциональная основа (формирование умения действовать с объектами окружающей действительности) («Как изучаю?»).

3. Эмоционально-ценностная основа (формирование отношения индивида к окружающему миру, другим людям, себе) («Зачем изучаю?»).

При соблюдении вышеперечисленных условий учащийся сможет самостоятельно управлять своей деятельностью, а значит, и самим собой как её субъектом, ибо главный предмет, над которым нужно работать (не математика с физикой или география с историей), – сам ученик!

Почему этого не происходит? Почему компетентностный подход прописан лишь в соответствующей документации? Почему компетентностная «ладонь» не работает? В отечественной педагогической практике сложилась революционная ситуация. «Верхи» – это система образования (чиновники). «Низы» – потребители ее услуг (работодатели, будущие работники – сегодняшние ученики). Учителя – посредники, медиаторы, и от них многое зависит. Существующая образовательная система обеспечивает потребителей образованием такого качества, которое не соответствует их ожиданиям. Как говорил В. И. Ленин: «Верхи не могут, низы не хотят» (В.И. Ленин, «Маевка революционного пролетариата», 1913 г.).

Начнём разбираться с «низов», хотя это у нас не принято. Что даёт компетентностный подход, если соблюден весь функционал компетентностной «ладони»?

1. Удовлетворение запросов работодателей (перенос ЗУНов за пределы учебных сюжетов).

2. Обновление содержания образования (способ есть суть содержания, «осредствленность» (самостоятельность) ученика).

3. Успешность обучения за счёт наполнения личностным смыслом (принятие целей, поставленных учителем). Напомним, главный предмет, над которым нужно работать, – сам ученик.

Этому активно мешают «верхи» (чиновники от образования). Они заблудились. И, похоже, серьёзно. Итак, заблуждение, основанное на административном ресурсе («верхи»), связано с тем, что сохранила своё доминирование «информационная» парадигма (последние веяния – МЭШ, РЭШ), а теперь цифровая парадигма (ЦОС), а компетентностный подход не вписывается в традиционную образовательную парадигму (трансляцию так называемых готовых знаний), ибо под содержанием образования понимается содержание учебного материала (контента), отвечающее на вопрос «Что изучаю?»:

1) ассоциативно-рефлекторная теория развития психики (за счёт образования условно-рефлекторных связей-ассоциаций, запоминание и сохранение в памяти изученного материала) продолжает доминировать;

2) программированное обучение, основанное на бихевиоральной психологической теории (за счёт подкреплений-стимулов), продолжает доминировать;

3) информатизация образования (компьютеризация обучения с использованием информационных технологий) «накрывает» учителя и ученика со страшной силой.

Как обеспечить развитие самостоятельности ученика? Обучение должно обладать свойством технологичности, компетентностный подход обладает таким свойством. В этом контексте вспоминается Губерман (процитирую помягче): «Мне Маркса жаль: его наследство свалилось в русскую купель; здесь цель оправдывала средство, и средства ... (помягче – И.А.) обманули цель». Мы не научились быть самостоятельными, «осредствленными». Ученик должен уметь отвечать, помимо вопроса «Что я изучил?», ещё и на вопросы «Как?» и «Зачем? (Ради чего?)» Только тогда ученик станет не только информированным («что?»), знающим («как?»), но и компетентным («зачем?»). Печально, что

компетенции в педагогику пришли (кстати, от работодателей) уже больше двух десятилетий назад, а даже авторитетные ученые и педагоги путают их с информированностью, знаниями, умениями, навыками, способностями.

Поэтому вынужден кратко описать три подхода к образованию, в направлении которых мы двигались (по крайней мере в декларативном ключе), но остановились. И виной тому его величество Цифра (цифровое образование, цифровая образовательная среда), которая нас отбросила назад.

В основе информационного подхода лежит информация (от лат. *Informātiō* – «разъяснение, представление, понятие о чем-либо»). Даже сам перевод (существительные) говорит об отсутствии динамики, «движухи». Есть ещё глагол «*informare*», который нас не спасёт, он означает «придавать вид, форму» (но это только вид и форма как некая фиксация состояния). А состояние сложно изменить. Сравним: «ты неуч» и «ты не смог выучить этот урок» – почувствуйте разницу. Происходит декларирование, информирование (трансляция) учительских знаний (извне по отношению к ученику). Учитель пытается передать, транслировать «приготовленные им знания» с целью возможного запоминания, сохранения в памяти и воспроизведения по просьбе учителя переданных ранее «учительских знаний». Ученики выступают «когнитивными иждивенцами» (потребителями). Их цель – зафиксировать «готовые» знания. Знания «мертвы».

В основе знаниевого подхода лежит «знание» – от глагола «знать». Приятная новость. Уже от глагола, значит, будет «движуха». Можно провести параллель с Любовью. Ведь «Любовь» – это не слова, да, глубокие чувства. А по большому счёту «любовь» – это глагол (действия, обмен поступками). Помните, есть Любовь, всё остальное слова. Ещё находим в словаре – «обладание» какими-либо сведениями. Внимательный читатель скажет: «Стоп, любовь – это существительное». Да, но задумаемся в смысл. Обладание, владение. Знания есть приватизированная информация. Они твои! Или чьи-либо ещё, в зависимости от того, кто их приватизировал, пропустил через себя. Но самое потрясающее, что знания произошли от «gen» (индо-евр.) – рождаться!!! То есть они родились в

вас, как счастье. Вы беременели информацией и родили в себе знания. Знание и счастье могут быть только внутри самого человека. В этом подходе происходит самостоятельное добывание собственного (не учительского) знания за счёт процедур, способов работы по приватизации информации, предложенных учителем. Школьники участвуют в «приготовлении» знаний. Эти знания уже не «мертвы», как в информационном подходе. Вы не «в ресторане» (не «эффект меню», а «эффект пищеблока»). Мой дорогой ученик, а не пойти ли тебе к «плите» («духовке»)?! Оживи информацию и приготовь знания самостоятельно. Но и в этом подходе есть неприятная новость. Знания живы только в пределах учебного сюжета. Этим, кстати, страдала советская система образования. Основанное исключительно на знаниях образование лишается ценностей и смыслов, не продвигая учащегося по пути выстраивания собственной траектории развития. «Самоценность» знаний не заменяет процесс духовного взросления ученика.

В основе компетентностного подхода лежит компетенция (от лат. *compeo* – «добиваюсь; соответствую, подхожу»). Чувствуете? Присутствуют целевые внутренние установки. А я вам как работодателю подхожу или нет, соответствую функциональным обязанностям или нет? Я смогу добиться поставленной цели? Кстати, тоже глаголы. Или прилагательное (качество, свойство, признак предмета, пусть и непроцессуальный). Компетентный – от лат. *competens* (*competentis*) – «соответствующий, способный». А способный – от «способа», а способ есть суть содержания (ибо сначала мы принимаем внутрь насаждаемую извне пищу и лишь гораздо позже осознаем, что едим (!) для компенсации затраченной энергии; ибо сначала мы учимся говорить и лишь потом понимаем, что (!) сказали и о ком (!); ибо сначала пытаемся сделать свой первый неуклюжий шаг в жизни и только потом узнаем, для чего (!) нам пригодятся в жизни ноги и от кого их желательно будет «сделать». Кстати, тут и работа «педагогического безымянного» – «способности». Миссия компетентностного подхода – развитие компетенций (качеств-свойств) личности или определенных готовностей и способностей индивида к деятельности, влияющих на знания и опыт,

приобретенных благодаря познавательной активности и ориентированных на успешную интеграцию в социум (вспоминаем пять пальцев ладони). Целью ученика является не простое усвоение знаний, а воспитание деятельных (интеллектуальных и духовных) способностей.

А теперь, собственно, где мы сейчас и что из прошлого взять в будущее? На данном этапе отечественного образования мы, как это помягче сказать, в пропасти. Мы не добрались до компетентностного подхода (только на бумаге) и за счёт пропагандируемой «цифры» скатились обратно к информационному подходу. Сравните определения цифровизации и цифровой образовательной среды. Там нет главного – прозрачности (способа – «как?») и непрерывности (смысла – «зачем?»).

Цифровое образование (digital education) – образование, осуществляемое в условиях сетевого общества посредством использования технологий дистанционного обучения, электронных учебников, различных веб-ресурсов, социальных сетей, блогов. В рамках цифрового образования активно применяются современные устройства (смартфоны, интерактивные доски и т. д.). Цифровая образовательная среда (ЦОС) представлена совокупностью технических и программных средств, образовательным контентом, реализующим образовательные программы, включая электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, благодаря которым обеспечивается доступ к различным образовательным сервисам и услугам в электронном формате. Ни слова про способы и смыслы. Тот же информационный подход, но с учетом цифровых инструментов. Но инструменты не способы, а только средства. Удобно? Очень!!! В эпоху пандемии просто выручили!!! Seriously. Но не более того.

Ни один из пяти пальцев «педагогической» ладони в образовании настоящего не работает. Увы... Справедливости ради скажу, что и в советском образовании вся «педагогическая ладонь» не работала. Про «готовность» никто не спрашивал: «Отвечать пойдет!!!». «Способности» в основном не работали – шум на задней парте вспоминаем? «И что мы там делаем? – Ничего!!!» Раз ничего не

делаем, «педагогический безымянный» не работает. «Педагогический средний» не работал. В основном учителя декларировали информацию, а назавтра просили ответить «в обратку». Перескочу на «педагогический большой». Смыслов не было. Учились, потому что надо. Так положено. Отсидеть от звонка до звонка десять лет. Но... А теперь главное, что точно было и нужно брать в будущее. В советской школе, несмотря на идеологию, были эмоции и чувства. «Педагогический указательный» работал. Мы проживали поражения и победы, неудачи и успехи. Мы могли прийти на экзамен, ничего не зная, а вернуться с него под впечатлением речи учителя, который за нас всё рассказал. «Опытный» палец работал. Была активная попытка, пусть неудачная, и были сопутствующие эмоции. В плане приобретенного опыта советскую школу ни с какой другой нельзя сравнить. Было «проживание», «переживание», «прочувствование», «эмоционирование». И мы покидали школу счастливые и довольные, потому что чувствовали наращивание собственного опыта общения по поводу. Хотя, подчеркиваю, это при отсутствии мотивов (только стимулы, побуждающие извне), деятельностного подхода (способности), технологизации процесса (наличие в большей степени методик – влияния отдельной личности учителя, а не технологий (гарантированный результат)), отсутствии внутреннего смысла («Зачем ходишь в школу – Надо», потому что все ходят). Ибо было образование «на всю жизнь», а не «через всю жизнь», а это в корне неверно.

Образование есть реорганизация и перестройка опыта (по Джону Дьюи). Ребенок, взрослый, неважно кто, учится (кстати, возвратный глагол), приходит на урок с одним опытом, а уходит с другим. Поэтому не отметка (которая, к сожалению, относительна и сравнивает ребенка с другим, а вспомним на секундочку – Любовь абсолютна), а его непосредственный опыт (точнее, изменение опыта) и должен быть в основе единицы измерения учебного результата. Не отметка, а оценка, в том числе самостоятельная, изменения его опыта в начале и конце урока. Но это отдельная тема. И есть специальная технология, заставляющая педагогическую ладонь, причём всю, а не только «опытный» палец, работать. И то общество, которое быстрее всех это поймёт,

выиграет в гонке за образованных людей.

Литература

1. Дьюи, Д. (2009) От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. М.: «Карпуз».
2. Агапов, И.Г. (2022) Технология компетентностного подхода: монография. М.: РУСАЙНС.
3. Этимологический словарь современного русского языка (2010). *Сост. А.К. Шапошников: в 2 т. Т.1.* М. : Флинта, Наука.



УДК 373.31

ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
В СТАНДАРТАХ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аркадьева О.В

аспирант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

darina1399.darina@yandex.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются требования к формированию метапредметных результатов, изложенные в стандартах разных поколений. Автор проанализировал, как изменились требования к формированию подобных результатов, в чем особенность работы педагога на начальном этапе обучения, почему важно формировать универсальные учебные действия. Подробно рассмотрены некоторые методические пособия, рекомендации, раскрывающие методологические особенности организации урока, развития личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, предназначенные для учителя. Кроме того, в статье предлагаются некоторые методические рекомендации по способам деятельности учителя на уроках, способствующих формированию метапредметных результатов.*

***Ключевые слова:** метапредметные результаты, стандарты третьего поколения, ФГОС НОО, познавательные универсальные учебные действия.*

REQUIREMENTS FOR THE FORMATION OF META-SUBJECT RESULTS IN
THIRD GENERATION STANDARTS

Arkadjeva O.V.

Postgraduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

darina1399.darina@yandex.ru

Abstract. *The article discusses the requirements for the formation of meta-subject results, set out in the standards of different generations. The author analyzed how the requirements for the formation of such results have changed, what is the peculiarity of the teacher's work at the primary stage of education, why it is important to form universal learning activities. Some methodological materials, recommendations are considered in detail, revealing the methodological features of the organization of the lesson, personality development, cognitive, regulatory and communicative educational activities intended for the teacher. In addition, the article offers some methodological recommendations on the methods of teacher's activity during the lessons, which contribute to the formation of meta-subject results.*

Keywords: *meta-subject results, third generation standards, federal state educational standards of general primary education, cognitive universal learning activities.*

Введение

Для обеспечения единства в образовании, равных условий и возможностей для формирования обязательных требований при реализации преемственности образовательных программ в России были приняты Федеральные государственные образовательные стандарты, научно-методологической основой которых является системно-деятельностный подход. Системно-деятельностный подход предполагает формирование метапредметных результатов, что является актуальным направлением образовательной системы, так как метапредметность стало обязательностью и необходимостью современного образования.

Постановка проблемы

Что понимается под метапредметными результатами и какое место они занимают в требованиях к результатам освоения программы начального общего

образования?

Метапредметные результаты – образовательные результаты, связанные с формированием у младших школьников универсальных умений, которыми должен обладать человек, и способы деятельности, возможные для применения как в рамках образовательного процесса, урока, так и при решении определенных задач в обычных жизненных ситуациях. Это «универсальные учебные действия, составляющие основу умения учиться и освоенные обучающимися межпредметные термины и понятия» (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2018). Универсальными они называются потому, что используются на уроках по всем предметам.

Вопросы исследования

Каково содержание метапредметных результатов в стандартах разных поколений? В чем отличие стандартов разных поколений? Как формируются метапредметные результаты на уровне начального общего образования?

Цель исследования – проанализировать Федеральные Государственные образовательные стандарты первого, второго и третьего поколения и раскрыть их особенности с позиции формирования метапредметных результатов, составить задания, позволяющие оценить комплекс познавательных универсальных учебных действий.

Методы исследования

Для осуществления установленной цели в исследовании использованы методы анализа и синтеза, систематизации и классификации нормативно-правовых документов в образовании: 1) Приказ Министерства РФ от 5 марта 2004 г. №1089 «Об утверждении Федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования; 2) Приказ министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»; 3) Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286 «Об

утверждении федерального государственного государственного образовательного стандарта начального общего образования».

Результаты исследования

Установлено, что стандарты дифференцируют в зависимости от года принятия и применения:

1) стандарты первого поколения от 5 марта 2004 г., включающие 3 компонента (федеральный, региональный, образовательное учреждение), акцентируют внимание на предметное содержание обучения, на требования к уровню подготовки выпускников, которые задаются тем, что учащиеся должны знать, уметь, использовать в практической деятельности и в повседневной жизни, созданы с учетом возможностей действующего образования и потребностей завтрашнего дня в развитии системы воспитания и обучения личности. Федеральный компонент стандарта выстроен по принципу объединения начального, основного и среднего общего образования, так что младшие школьники получают возможность приобрести общие учебные умения, навыки, освоить способы деятельности («познавательная деятельность, речевая деятельность и работа с информацией, организация деятельности») (Федеральный государственный образовательный стандарт, 2004).

2) стандарты второго поколения утверждены 6 октября 2009 г., введены в действие с 1 января 2010 г., направлены на становление личностных характеристик выпускника (портрет выпускника начальной школы), характеризуют совокупность требований к структуре, условиям, результатам освоения основной образовательной программы, включают перечисление 16 метапредметных результатов, сформулированных как совокупность способов действий (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2018). Отличительной особенностью стандартов второго поколения является устремленность на достижение не только предметных, но и личностных и метапредметных результатов, на которые необходимо ориентироваться при оценке результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Действующие стандарты

сосредоточены на результат, на развитие личности и универсальных учебных действий (умений), недостаточно конкретизированы, отсутствуют четкие требования.

Вслед за принятием и введением стандартов второго поколения большое значение уделялось разработке методических пособий, рекомендаций, раскрывающих методологические особенности организации урока, развития личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, предназначенные для учителя. Рассмотрим некоторые из них.

Авторы пособия «Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы» (под редакцией И.М. Улановой) классифицируют метапредметные результаты, распределяя их на 4 класса: 1) «умение учиться»; 2) «способность решать творческие задачи»; 3) «обобщенные мыслительные действия»; 4) «способность решать социальные задачи» (Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы, 2015). Они считают, что подобные требования к начальному образованию предъявляются впервые, поэтому метапредметные компетенции требуют содержательного анализа и исходят из того, что метапредметные результаты могут быть достигнуты только в результате школьного обучения, формируются за счет всех учебных предметов, являются показателем эффективности образовательного процесса и успешного обучения в основной школе.

В монографии «Метапредметность: возможности ее реализации в образовательной деятельности» утверждается, что сборник, подготовленный в рамках исследований, проводимых Институтом развития образования Кировской области в 2012-2016 гг., исходит из того, что метапредметность выступает в качестве важного принципа выполнения требований ФГОС, отмечает, что метапредметные результаты можно оценить, используя ключевые компетентности (компетентность в решении задач, информационная компетентность, коммуникативная компетентность, учебная компетентность) (Машарова, 2017).

3) изменения в стандартах третьего поколения от 31 мая 2021 г. затронули не только образовательные цели, но и требования к результатам освоения программы НОО. В основе представленных стандартов лежит «представление об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося и ученического сообщества в целом» (Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, 2021). Включено понятие «функциональная грамотность», понимаемая как «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» (Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, 2021), составляющих основу и готовность к успешному взаимодействию с изменяющимся миром. Проект нового образовательного стандарта вступает в силу с 1 сентября 2022 г.

В стандартах третьего поколения метапредметные результаты охватывают 3 группы, поясненные в измененных формулировках, в каждой из которых дается подробное описание, какими универсальными учебными действиями должен овладеть младший школьник.

К ним относятся:

- **«овладение универсальными учебными познавательными действиями»**

«базовыми логическими действиями: 1) сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии; 2) объединять части объекта по определенному признаку; 3) определять существенный признак для классификации, классифицировать предложенные объекты; 4) находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях на основе предложенного педагогическим работником алгоритма; 5) выявлять недостаток информации для решения учебной практической задачи на основе предложенного алгоритма; 6) устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях, поддающихся непосредственному наблюдению или знакомых по опыту, делать выводы» (Федеральные государственные образовательные

стандарты начального общего образования, 2021).

«базовыми исследовательскими действиями: 1) определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта ситуации на основе предложенных педагогическим работником вопросов; 2) с помощью педагогического работника формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации; 3) сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий на основе предложенных критериев; 4) проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами: часть – целое, причина-следствие; 5) формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения, опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования; 6) прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях» (Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, 2021).

«работой с информацией: 1) выбирать источник получения информации; 2) согласно заданному алгоритму, находить в предложенном источнике, представленную в явном виде; 3) распознавать достоверную или недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки; 4) соблюдать с помощью взрослых правила информационной безопасности при поиске информации в сети Интернет; 5) анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей; 6) самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации» (Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, 2021).

«овладение универсальными учебными коммуникативными действиями»

«общением: 1) воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде; 2)

проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии; 3) признавать возможность существования разных точек зрения; 4) корректно и аргументированно высказывать свое мнение; 5) строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей; 6) создавать устные и письменные тексты описание, повествование, рассуждение; 7) готовить небольшие публичные выступления; 8) подбирать иллюстративный материал к тексту выступления» (Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, 2021).

«совместной деятельностью: 1) формулировать краткосрочные и долгосрочные цели в стандартной ситуации на основе предложенного формата планирования, распределения промежуточных шагов и сроков; 2) принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы; 3) проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться; 4) ответственно выполнять свою часть работы; 5) оценивать свой вклад в общий результат; 6) выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы» (Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, 2021).

«овладение универсальными учебными регулятивными действиями»

«саморегуляцией: 1) планировать действия по решению учебной задачи для получения результата; 2) выстраивать последовательность выбранных действий» (Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, 2021).

«самоконтролем: 1) устанавливать причины успеха/неудач учебной деятельности; 2) корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок» (Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, 2021).

Вопросами формирования познавательной деятельности младших школьников и способами развития их познавательной активности занималась Н.Ф. Талызина, которая писала, что «умение учиться» складывается из

разновидных познавательных действий: 1) начальные логические приемы мышления (умения выделять в предметах свойства, формирование понятия об общих и отличительных признаках предметов, отличать в предметах существенные свойства...); 2) общедеятельностные умения; 3) специфические (для конкретной предметной области) (Талызина, 1988). Исследования ученых в данной области говорят о том, что познавательные умения имеют важное значение в образовательном процессе поскольку определяют эффективность обучения на последующих этапах развития школьника.

Отличительной особенностью стандартов третьего поколения является конкретизация требований к формированию метапредметных результатов освоения программы начального общего образования, подробное указание перечня метапредметных умений, где каждое требование раскрывается и четко формулируется.

На уровне начального общего образования основное содержание оценки метапредметных результатов строится вокруг умения учиться, а именно системы способов действий, которая обеспечивает способность обучающихся к самостоятельному усвоению новых знаний и умений. Широкие возможности для оценки сформированности метапредметных результатов открывает использование проверочных заданий по предметам или комплексные работы на межпредметной основе.

Представим задание, разработанное на основе стандартов третьего поколения, позволяющее оценить группу познавательных универсальных учебных действий, которые важны для успешного обучения. В первую очередь, это познавательные умения по работе с базовыми логическими, исследовательскими действиями и по работе с информацией.

Общими для текстов могут быть следующие вопросы:

- Прочитайте тексты, выполните задания.
- Озаглавьте тексты.
- Есть ли основание для сравнения текстов? (*«сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии»*)

- По каким характерным особенностям можно объединить эти тексты? (*«объединить части объекта по определенному признаку»*)
- Чем похожи и чем отличаются тексты? Установите общий признак.
- Где можно найти данную в текстах информацию? (*«источник получения информации»*)

Текст 1. «История карандаша началась с открытия графита. В 1964 году английские пастухи под поваленным дубом обнаружили залежи чего-то черного. Поначалу они приняли свою находку за каменный уголь. Но найденное вещество – как впоследствии оказалось графит – в отличие от угля, не горело, зато отлично пачкало. Пастухи стали им метить овец. Вставлять графит в дерево догадался в 1795 году французский химик Николя-Жак Конте. Графит он смешал с глиной, обжег в печи, отрезал тонкую полоску, которую мы сейчас называем грифелем, и вставил в деревянную трубочку. Так был сделан первый карандаш. По тому же принципу карандаши делают до сих пор. В зависимости от соотношения графита и глины получают грифель различной мягкости: чем больше графита, тем более мягкий грифель» (Калинина, 2005).

К данному тексту можно задать следующие вопросы:

- Кем и когда был создан первый карандаш? (*«находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде»*)
- В каком году пастухи обнаружили месторождение графита? (*«находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде»*)
- Найдите в тексте отличия графита и угля? (*«сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии»*)
- Для получения грифели для карандашей мастер использовал глину в разной пропорции и получил грифель различной мягкости. Что из этого следует? (*«устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях»*)
- К какому веку относятся 1964 и 1795 годы?
- Работая в группах, составьте вопросы к текстам. Проведите игру «Вопросы и ответы».

- Определите назначение предмета (*«формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования)»*).
- Попробуйте нарисовать грустный и веселый образ карандаша, поясните свой рисунок. Сравните свой рисунок с рисунком друзей.
- На основе текста создайте видеофильм (*«анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей»*)

Текст 2. «Древние греки писали заостренными палочками, сделанными из металла или кости, на покрытых воском дощечках. Писать чернилами первыми стали китайцы еще во II тысячелетии до н.э. Они смешивали сажу сосновой смолы, ламповое масло, желатин из кожи осла и мускус. Другие народы использовали натуральные красители, полученные из ягод, коры деревьев или минералов. Первую ручку изобрели в Древнем Риме: один конец тростникового или бамбукового стебля срезали под острым углом. Птичьим пером стали писать в VII веке н.э. Перья быстро портились, и вскоре изобрели металлическое перо. С начала XIX века изобретатели начали ломать голову над авторучкой, не надо было макать в чернила. Первую шариковую ручку изобрел венгерский журналист Ласло Биро в 1938 году. На конце стержня с чернилами Биро сделал маленький шарик, который, крутясь при письме, пачкается в чернилах и оставляет след на бумаге» (Калинина, 2005).

Вопросы к тексту:

- Какой народ первым начал писать чернилами? (*«находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде»*)
- Из чего делали чернила? (*«находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде»*)
- Пользуясь картой, найдите государство Венгрии. Назовите столицу, определите, в каком направлении находится от Москвы (*«выбрать источник получения информации»*)

- Подчеркните в тексте слова, которые указывают на признаки ручки.
- Опираясь на текст, составьте таблицу времени (народы и принадлежности для письма) (*«самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации»*)
- Предназначение ручки, множество изменений (*«формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования»*)
- Какие еще значения слова «ручка» вы знаете? (многозначность слова)
- Запишите толкования этих слов с помощью словаря или сети Интернет (*«соблюдать с помощью взрослых правила информационной безопасности при поиске информации в сети Интернет»*)
- Прочитайте предложения и отметьте верное или неверное суждение, есть ли информация в тексте или нет (*«распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного способа ее проверки»*)
- Подготовьте презентацию по теме «День ручного письма» (*«проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование»*)

Заключение

Таким образом, классификация требований к формированию метапредметных результатов в стандартах третьего поколения отличается развернутостью, точностью и конкретностью описания.

Для практического использования, для разработки и составления заданий они более удобны, чем стандарты первого и второго поколения. Из этого следует, что подробные описания планируемых метапредметных результатов дают возможность разработать материалы для оценки образовательных достижений для обеспечения путей решения на различных этапах образовательного процесса, представляют персональный путь для личностного развития младшего школьника.

Литература

1. Калинина, Ю.М. (2005) Удивительные вещи. М.: ЗАО «Росмэн-Пресс».
2. Машарова, Т.В., Малова, Т.А., Пивоваров, А.А. (2017) Метапредметность: возможности ее реализации в образовательной деятельности. М.: КНОРУС.
3. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы (2015). М.: ГБОУ ВПО «МГППУ».
4. Талызина, Н.Ф. (1988) Формирование познавательной деятельности младших школьников: М.: Просвещение, 1988.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт (2004). Приказ Министерства РФ от 5 марта 2004 г. №1089 «Об утверждении Федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования». Получено с <https://base.garant.ru/6150599/>.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2018) М.: Просвещение.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (2021). Приказ Министерства образования и науки России № 286 от 31 мая 2021 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Получено с <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>.



УДК 373.5

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ГОРОДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА И ШКОЛЫ
В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Борисова М.М.

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

borisovamm@mgpu.ru

Шукшина С.Е.

кандидат педагогических наук, доцент департамента методики обучения,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

shukshinase@mgpu.ru

Павлова Н.П.

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

pavlovanp@mgpu.ru

Аннотация. В статье представлена характеристика сетевого взаимодействия школы и вуза как инновационной практики в сфере образования, выделены его специфические черты и ключевые принципы, определены и обоснованы организационные условия, обеспечивающие взаимовыгодное развитие образовательных организаций в соответствии с их возможностями. Исходя из национального воспитательного идеала и базовых общечеловеческих ценностей, были обозначены приоритетные цели воспитания. В статье

представлен опыт организации сетевого построения образовательного сотрудничества городского педагогического университета и образовательного комплекса «Школа в Капотне»: определены запросы, ожидания и дефициты школы в организации воспитательной работы; проанализирована рабочая программа воспитания школы; проведена оценка ресурсных возможностей университета. На основе собранных данных сформулированы основные направления взаимодействия: социально-педагогическое, учебно-методическое, научно-методическое, научно-исследовательское, профилактическое, профориентационное и представлено содержательное наполнение каждого из них.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, городской университет, школа, воспитательная работа, программа воспитания.

INTERACTION OF THE CITY UNIVERSITY AND THE SCHOOL
IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK WITH STUDENTS

Borisova M.M.

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

Moscow City University

Moscow

borisovamm@mgpu.ru

Shukshina S.E.

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Teaching Methods,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

Moscow City University

Moscow

shukshinase@mgpu.ru

Pavlova N.P.

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

Moscow City University

Moscow

pavlovanp@mgpu.ru

Annotation. *The article presents the characteristics of the network interaction of the school and the university as an innovative practice in the field of education, highlights its specific features and key principles, defines and justifies the organizational conditions that ensure the mutually beneficial development of educational organizations in accordance with their capabilities. Based on the national educational ideal and basic universal values, the priority goals of education were identified. The article presents the experience of organizing a network of educational cooperation between the city Pedagogical University and the educational complex "School in Kapotna": the requests, expectations and deficits of the school in the organization of educational work are identified; the working program of the school's education is analyzed; the university's resource capabilities are evaluated. Based on the collected data, the main directions of interaction are formulated: socio-pedagogical, educational-methodical, scientific-methodical, research, preventive, career guidance and the content content of each of them is presented.*

Keywords: *networking, city university, school, educational work, education program.*

Введение

Сетевое взаимодействие может рассматриваться как перспективная и приоритетная практика в сфере образования, позволяющая проектировать и апробировать инновационные модели образования и воспитания, а также транслировать накопленный опыт педагогическому сообществу; это способ деятельности по совместному использованию образовательных, информационных, методических, инновационных, кадровых, консультационных и др. ресурсов взаимодействующих организаций в целях достижения согласованных взаимовыгодных целей. Рассматривая сетевое взаимодействие как систему, можно выделить такие ее черты и признаки, как динамичность, мобильность и адаптивность, добровольный, инициативный характер, наличие

ценностных оснований объединения (Беляк, 2020).

Такое сотрудничество позволяет преодолеть автономность и закрытость, свойственную образовательным организациям разного уровня и профиля; организовать взаимодействие на принципах социального партнерства; выстроить прочные и эффективные связи и отношения между управленческими / административными структурами, между профессиональными командами, работающими над общими проблемами, в общих интересах, достичь более продуктивных и качественных результатов.

По итогам исследований Томского государственного университета был сделан вывод о том, что взаимодействие в процессе выполнения совместных проектов и программ представителей вузов и общего образования ведет, с одной стороны, к повышению качества образования, а с другой – к качественному улучшению самой системы в том плане, что становятся более разнообразными ее различные ресурсы (материально-технические, информационно-методические, кадровые и т. п.), а само образование отличается доступностью и вариативностью (Прозументова, Суханова, 2014).

Благодаря сетевому взаимодействию происходят следующие важные процессы: расширение возможностей участников отношений, дифференциация их функций, определение наиболее оптимального сотрудничества по содержанию и форме. Взаимодействие субъектов, отличающихся своими позициями, опытом, общественным и социальным статусом, образовательными и жизненными стратегиями, способствует получению от коммуникации и совместной деятельности накопительного кумулятивного эффекта (Зобнина, 2016; Самсонова, 2019).

Оценка потенциала сетевого взаимодействия в рамках реализации воспитательного направления работы с обучающимися может быть проведена посредством измерения количественных показателей результативности воспитательной деятельности по числу реализуемых проектов, созданных программ, проведенных мероприятий и пр.

Постановка проблемы

Реалии развития современного гражданского общества ставят перед системой образования приоритетные цели, среди которых – возрождение и активизация воспитательного направления в работе с подрастающим поколением. Содержание понятия «современный национальный воспитательный идеал» составляет следующее определение: «Высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» (Стратегия развития воспитания в РФ..., 2015).

Основываясь на такой трактовке воспитательного идеала и на базовых ценностях (человек, природа, мир, семья, труд, Отечество, знания, здоровье, культура), можно сформулировать общую цель воспитания, реализуемую педагогами общеобразовательных организаций.

Именно данное направление можно рассматривать в качестве приоритетного в организации сетевого взаимодействия Школы и вуза, когда обе стороны обладают взаимовыгодными возможностями и потенциалом, позволяющими обогатить и качественно улучшить воспитательную работу со всеми участниками образовательных отношений по разным направлениям сотрудничества.

Цель исследования

Была определена цель – дать характеристику сетевому взаимодействию школы и вуза как инновационной практике в сфере образования, выделить его специфические черты и ключевые принципы, определить и обосновать организационные условия, обеспечивающие взаимовыгодное развитие образовательных организаций в соответствии с их возможностями, выделить ключевые направления взаимовыгодного сотрудничества, содержательно их наполнить и апробировать.

Материалы и методы исследования

Основные методы исследования: теоретическое изучение научной

литературы и нормативных документов, существующей образовательной практики, направленное на выявление основных проблемных «зон» и перспектив сетевого взаимодействия в аспекте проектирования воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях в быстро меняющихся условиях современной жизни.

Вопросы и результаты исследования

К организационным условиям сетевого взаимодействия, обеспечивающим взаимовыгодное развитие организаций в соответствии с их возможностями, можно отнести следующие (Медведев, 2018; Прокументова, Суханова, 2014; Самсонова, 2019):

- учет реальных возможностей, интересов, мотивов и потребностей взаимодействующих организаций, их особенностей (статус, уровень, направленность, потенциал и пр.), а также перспектив дальнейшего сотрудничества, исходя из их приоритетов и ресурсности (ресурсных возможностей);

- согласованность целей, содержания, форм взаимодействия между сотрудничающими организациями, установление конструктивных связей между ними, но с учетом специфики и возможностей каждой из них;

- учет мотивов, ценностно-смысловых ориентаций, направленности деятельности городского университета и Школы.

Выделенные условия были апробированы в рамках сотрудничества Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ (городской университет) и Школы в Капотне.

Взаимодействие ИППО и Школы в Капотне начиналось с подробного знакомства с образовательной организацией, ее направленностью, структурой, педагогическим коллективом, материально-техническими ресурсами, реализуемыми программами воспитания и дополнительного образования, традициями и пр. Для налаживания конструктивного сотрудничества было важно выяснить дефициты, запросы и ожидания Школы от взаимодействия с вузом, вовремя их скорректировать в соответствии с возможностями и

готовностью к совместной работе обоих участников формируемых отношений. В процессе диалога с административным корпусом были найдены ключевые точки соприкосновения, взаимовыгодные для обеих сторон.

Основной запрос Школы – разнообразить и поддержать организацию воспитательной работы с обучающимися, оказать помощь (научную, методическую, ресурсную) в реализации основных целей и задач воспитания на всех ступенях образования, начиная с дошкольного возраста и заканчивая старшей школой.

Была проанализирована рабочая программа воспитания, выделены четыре основных раздела, в которых раскрывается специфика деятельности школы в сфере воспитания; сформулированы цель и задачи воспитания, решая которые, школа достигает главную воспитательную цель; уточняются виды, формы и содержание деятельности, намечены основные пути самостоятельного исследования воспитательной работы.

В программу воспитания в соответствии с каждым из направлений воспитательной работы входят инвариантные и вариативные модули, служащие решению одной из стоящих перед школой задач воспитания. Инвариантные модули представлены следующими: «Классное руководство», «Школьный урок», «Курсы внеурочной деятельности», «Работа с родителями», «Самоуправление» и «Профориентация». В числе вариативных модулей названы «Ключевые общешкольные дела», «Школьные медиа», «Экскурсии, экспедиции, походы», «Организация предметно-эстетической среды», «Профилактика и безопасность».

На основе проведенного анализа программы воспитания и запросов администрации Школы в Капотне были обозначены следующие направления взаимодействия.

1. Социально-педагогическое.
2. Учебно-методическое.
3. Научно-методическое.
4. Научно-исследовательское.

5. Профилактическое.

6. Профориентационное.

Ниже представим содержательное наполнение каждого из выделенных направлений взаимодействия.

1. Социально-педагогическое:

– оказание помощи в создании волонтерской организации в школе с целью формирования у обучающихся средней и старшей школы представлений о волонтерском движении и получения первичного опыта волонтерской деятельности, участия в волонтерских мероприятиях разного уровня;

– педагогическое консультирование родителей (законных представителей), заинтересованных лиц по разным аспектам воспитательной работы с детьми; проведение и участие в работе семейного клуба, родительских гостиных, мастер-классов, семинаров, круглых столов и др., работа по запросу родителей, индивидуальное консультирование;

– тьюторское сопровождение силами студентов и профессорско-преподавательского состава обучающихся Школы (в том числе с особыми образовательными потребностями: одаренных, детей-инофонов, детей с расстройством аутистического спектра и др.);

– организация (помощь в организации) воспитательных мероприятий культурной / творческой направленности, регулярные экскурсии или походы выходного дня: в музеи, картинные галереи, технопарки и пр. (используя ресурсы университета);

– сетевое взаимодействие с другими организациями городами Москвы (федерации, МИТУ-МАСИ, музеи Москвы, МВД), накопление опыта взаимодействия с организациями, оказание посреднических услуг в установлении и налаживании конструктивных контактов со школой.

2. Учебно-методическое:

– проведение консультаций с педагогами и администрацией школы по вопросам проектирования и организации воспитательно-образовательного процесса, учебных планов и рабочих программ;

- повышение квалификации педагогов школы по актуальным образовательным запросам с использованием ресурсов университета по организации профессиональных курсов разной направленности и непрерывного образования различных категорий граждан;

- выступления преподавателей вуза на педагогических советах и методических объединениях.

3. Научно-методическое:

- научно-методическое сопровождение разработки и актуализации ООП школы, рабочей программы воспитания, программ дополнительного образования. Например, в рамках данного направления была оказана научно-методическая помощь в проектировании дополнительной общеразвивающей программы для нового педагогического класса «Помощник вожатого (стажер)», цель которой – подготовка обучающихся старших классов для организации образовательной, оздоровительной, досуговой и социально значимой деятельности детей младшего школьного и подросткового возраста в условиях школы. Данная программа направлена на раннюю профессиональную ориентацию обучающихся, создание условий для самореализации личности на основе индивидуального и дифференцированного подхода посредством включения их в активную педагогическую деятельность. Также ведется работа по проектированию учебного плана и рабочих программ профильного педагогического класса (в рамках реализации проекта Департамента образования и науки г. Москвы «Новый педагогический класс»);

- помощь в подготовке и издании совместных научных / научно-методических сборников статей с обобщением опыта работы учителей, результатов научных исследований, проводимых на базе школы;

- методическое сопровождение учителей школы в подготовке обучающихся к участию в предметных и научных фестивалях и конкурсах (фестивали «Математика для малышей», «Филология для малышей», олимпиада по детской и юношеской литературе, московский конкурс исследовательских работ и творческих проектов «Искусство познания», Всероссийский онлайн-

фестиваль детского творчества, посвященный Дню космонавтики «Восток – 1. Двенадцать дней до старта» и пр.);

– оказание научно-методической и экспертной помощи в разработке концепции и модели детского самоуправления (его структуры, содержания, функций участников и др.).

4. Научно-исследовательское:

– привлечение к участию в научно-практических конференциях, круглых столах, мастер-классах, олимпиадах и конкурсах педагогов и обучающихся школы (например, участие в научных мероприятиях в рамках «Дней науки МГПУ» и Департамента образования и науки города Москвы);

– организация и проведение научных исследований разной направленности. Например, на базе школы по согласованию с администрацией проводятся исследования ценностных ориентаций обучающихся старшей школы и педагогов и проблемы формирования культуры здоровья;

– научное сопровождение преподавателями вуза исследовательской работы обучающихся на всех ее этапах (консультирование, трекинг и пр.);

– использование ресурсов школы в качестве базовой площадки для проведения студенческих исследований (в рамках выполнения курсовых проектов, инициативных проектов и выпускной квалификационной работы).

5. Профилактическое:

– помощь в организации и проведении мероприятий в рамках профилактических недель (профилактика безнадзорности, беспризорности и правонарушений; употребления алкоголя, психоактивных веществ, табачных изделий и др.); организация встреч с представителями правоохранительных органов и центров социальной защиты населения;

– профилактика негативных тенденций в области сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, формирование культуры здоровья (организация и проведение тематических недель, конкурсов, лекций, направленных на формирование у обучающихся основ здорового образа жизни);

– знакомство с современными технологиями в области физической

культуры и спорта.

Были организованы и проведены мастер-классы по SNAG-гольфу, Спочану, Зумбе, русским шашкам. Обучающиеся образовательного комплекса приняли участие во Всероссийском и городском онлайн фитнес-фестивале «Солнечный зайчик» среди детей младшего возраста образовательных организаций и организаций дополнительного образования.

6. Профориентационное:

– проведение дней открытых дверей в вузе (Университетские субботы, Дни открытых дверей ИППО, День бакалавра и др.);

– представление Московского городского педагогического университета и, в частности, Института педагогики и психологии образования в процессе проведения профориентационных мероприятий для всех субъектов образовательного процесса (учителей, обучающихся, родителей (законных представителей)) с показом видеороликов, презентаций и рекламных буклетов о вузе и направлениях подготовки;

– приглашение школьников на вузовские мероприятия (КВН, концерты);

– проведение педагогической практики на базе школы;

– привлечение педагогов школы в магистратуру и аспирантуру.

Заключение

Таким образом, продуманное, тщательно спроектированное взаимодействие городского университета и школы имеет большой потенциал для совершенствования воспитательной работы. Такое сотрудничество интересно и выгодно его участникам, так как совместная деятельность наполняется смыслом, взаимовыгодно используются ресурсы образовательных организаций, выстраивается «созидательная коммуникация».

Литература

1. Беляк, Е.Л. (2020) Совершенствование профильного обучения через организацию взаимодействия с профильными вузами. *Вестник ТОГИРРО*, 1 (42), 66-72.

2. Зобнина, А.А. (2016) Сетевое взаимодействие образовательных организаций: изменение содержания и задач совместной деятельности в контексте новой образовательной политики. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*. (4). Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-obrazovatelnyh-organizatsiy-izmenenie-soderzhaniya-i-zadach-sovmestnoy-deyatelnosti-v-kontekste-novoy>

3. Медведев, И.Б. (2018) Сетевая организация образовательного процесса в сельской школе в условиях введения федеральных образовательных и профессиональных стандартов: дис. ... канд. пед. наук, Новгород.

4. Прозументова, Г.Н., Суханова, Е.А. (2014) Сетевые образовательные программы: потенциал и результативность. Аналитические материалы. Томск: НИ ТГУ.

5. Самсонова О.В. (2019) Организация сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями в рамках реализации приоритетного ведомственного проекта «Образовательная индустрия будущего». *Инновационное развитие профессионального образования*, 3 (23). Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-setevogo-vzaimodeystviya-s-obscheobrazovatelnyimi-organizatsiyami-v-ramkah-realizatsii-prioritetnogo-vedomstvennogo>

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. 996-р. Получено с <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>



УДК 070:165.74(470+345)

РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ
ИДЕЙ ТРАНСГУМАНИЗМА В РОССИИ НАЧАЛА XXI ВЕКА

Зеткин С. Н.

председатель информационно-издательского отдела

Саранской епархии

г. Саранск

serzet@mail.ru

Аннотация. В работе рассматривается концепция трансгуманизма, опирающаяся на анализ развивающихся технологий, с помощью которых человечество гипотетически смогло бы кардинально улучшить возможности организма и избавиться от болезней, старости и смерти. Онтологически вопрос о смерти и достижении бессмертия является одним из базовых и сохраняет актуальность на протяжении всей истории человечества.

Автор последовательно анализирует идеи креоники, футурологии, герантологии, в рамках которых происходит философское осмысление идей трансгуманизма. В заключении приводится вывод о том, что трансгуманизм, хоть в своей патетике и опирается на достижения технической науки, биологии и медицины, пока не имеет к ним никакого отношения. Он остаётся теорией в рамках философии, которая иногда переходит границы психологии и религии.

Ключевые слова: трансгуманизм, крионика, герантология, футурология, философия.

DEVELOPMENT OF THEORETICAL AND CONCEPTUAL DIRECTIONS
OF THE IDEAS OF TRANSHUMANISM IN RUSSIA IN THE BEGINNING OF
THE XXI CENTURY

Zetkin S. N.

*Competitor of the Department of Philosophy,
National Research Ogarev Mordovia State University
Saransk
serzet@mail.ru*

***Annotation.** The paper considers the concept of transhumanism, based on the analysis of developing technologies, with the help of which humanity hypothetically could radically improve the capabilities of the body and get rid of diseases, old age and death. Ontologically, the question of death and achieving immortality is one of the basic ones and remains relevant throughout the history of mankind.*

The author consistently analyzes the ideas of cryonics, futurology, gerontology, within the framework of which there is a philosophical understanding of the ideas of transhumanism. In conclusion, it is concluded that transhumanism, although in its pathos it relies on the achievements of technical science, biology and medicine, has nothing to do with them yet. It remains a theory within the framework of philosophy, which sometimes crosses the boundaries of psychology and religion.

***Keywords:** transhumanism, cryonics, gerontology, futurology, philosophy.*

Введение

Традиционное понимание трансгуманизма лежит в плоскости философии и международного футурологического активизма. Сам по себе термин «transhuman» употреблялся ещё Данте в «Божественной комедии», а в практически полностью современном его понимании в двадцатых годах прошлого века – биологом и известным деятелем-гуманистом Джулианом Хаксли (Huxley, 1950). В основе концепции лежит теоретический упор на развитие технологий, с помощью которых человечество гипотетически смогло бы кардинально улучшить возможности организма и избавиться от болезней, старости и смерти. Онтологически вопрос о смерти и достижении бессмертия является одним из базовых и стоит на повестке на протяжении всей истории человечества. В качестве иллюстрации к этому утверждению достаточно вспомнить многочисленные вариации эликсира молодости в мифологических

системах разных народов мира. Или привести в пример труд королевского врача при дворе Людовика XIII Давида де Плани-Кампи «Трактат об истинном, непревзойдённом, великом и универсальном лекарстве древних, или же о питьевом золоте, несравненной сокровищнице неисчерпаемых богатств» – работу, которая вполне претендовала на научность по меркам того времени. Осмысление темы трансгуманизма нашло отражение и в работах современных ученых (Ковба, Грибовод, 2019; Криман, 2019; Хвастунова, 2019; Hughes, 2004).

Методология и методы исследования

Цель исследования – рассмотреть развитие теоретико-концептуальных направлений идей трансгуманизма в России начала XXI века. В ходе исследования применялись общенаучные методы, такие как системный и структурно-функциональный, а также диалектический, логический, исторический методы.

Полученные результаты и их обсуждение

Идея преодоления возрастного угасания организма не является исключительно характерной для периодов так называемых научной, промышленной или информационной революций, при которых в обществе увеличиваются очарование прогрессом и ожидание кардинально новых результатов от внедрения научных достижений. Не являются поиски вечной молодости, смягчения деградации организма или вовсе бессмертия и феноменом XXI века. Отдельные современные нам активисты уже больше десяти лет осуществляют реализацию отдельных самых экстремальных направлений теоретических направлений трансгуманизма. Так происходит, например, с крионикой – замораживанием тел умерших с планами по дальнейшему их воскрешению в то время, когда это позволит развитие технологий. Впрочем, попытки реализовать на практике экстремальные идеи в рамках трансгуманизма в его современном понимании - явление отнюдь не новое. Достаточно вспомнить идею А.А.Богданова об омоложении организма через переливание крови от молодого донора, обернувшуюся экспериментами и смертью автора гипотезы (Морозова, 2020).

Вдохновленные книгой середины прошлого века «Перспективы бессмертия» Роберта Эттингера (Эттингер, 2003), активисты-иммортиалисты в России в 2009 г. зарегистрировали юридическое лицо – компанию, предоставляющую услуги по посмертной заморозке умерших с целью их последующего воскрешения. Не вдаваясь в детали процесса, нужно отметить его интересную теоретическую конструкцию как в юридических, так и в технических его аспектах. Главные активисты крионики в России – Валерия Удалова и Данил Медведев – непосредственного отношения к медицинской науке не имели и столкнулись с ожидаемым скепсисом среди учёных. Однако они смогли найти клиентов, заключивших договоры на свою посмертную заморозку и на хранение их в подмосковном хранилище. Активисты отечественной крионики честно позиционируют себя в качестве футурологов.

Футурология – учение о прогнозировании будущего и о возможных будущих тенденциях, и, безусловно, не обязательно должна привносить возможные будущие сценарии в жизнь современности. Но человеческие криохранилища – факт свершившийся, хотя и с неясными перспективами в будущем. Во-первых, причиной туманных перспектив была изначально недостаточная степень исследованности в мировой цитологии самого действия заморозки на клеточное вещество. Во-вторых, и авторы концепции, и крионисты, ставшие практиками, совершенно не учитывают социальные факторы и процессы. Основной идеей заморозки живых организмов является не просто хранение, а последующее восстановление человека до полной жизнеспособности. Ни один прогноз относительно достижимости этой цели и времени, когда научный прогресс позволит подойти вплотную к практикам оживления умерших млекопитающих, не может считаться полностью обоснованным. Можно ли заглянуть за горизонт в несколько веков и утверждать, что всё это время потомки будут добросовестно хранить замороженные останки, а затем и вовсе из какой-либо мотивации сочтут необходимым их оживление? Будут ли должные социальные и экономические условия для бесперебойной работы хранилищ? На эти вопросы дать ответов не сможет никто и через

десятилетие после начала этой амбициозной программы.

На развитие идей трансгуманизма и, в частности, иммортализма, не могла не повлиять информационная революция, ураганное развитие информационных технологий. И если идеи крионики всё же предусматривают восстановление в будущем человеческого тела, то концепция своеобразной «аватаризации», копирования человеческого сознания на внешний носитель предусматривает ненужность стареющего организма. Ярким приверженцем и активистом этой концепции является бизнесмен Дмитрий Ицков, который пообещал в 2016 г., что в ближайшие три десятилетия сделает «так, что мы будем жить вечно» (ВВС, 2016): «Конечная цель моего плана – это перемещение чьей-то личности в совершенно новое тело», – декларировал Ицков, создавший проект «Россия-2045». Однако учёные-нейробиологи ожидаемо заявили, что подобный план является чрезмерным упрощением пониманием работы головного мозга и о том, что наука вообще пока не знает, как именно мозг создает разум.

И, наконец, самую очевидную концепцию преодоления старения в рамках дискуссии в российском социуме начала XXI века можно условно обозначить, как медицинскую. Пожалуй, самое громкое событие, связанное с этим направлением – обнародование результатов исследований известного биохимика, академика РАН Владимира Скулачева. В 2010 г. Владимир Петрович выступил в одной из передач по Первому каналу, после чего интерес к его проекту по созданию препарата-геропротектора на основе митохондриально-адресованных антиоксидантов стал массовым. За пять лет до этого академик опубликовал в журнале «Nature Genetics Reviews» свою гипотезу о «запрограммированности старения, роли митохондриальных активных форм кислорода в этом процессе и возможности борьбы с ним» (Mitotech SKQ, 2022), и в том же году в МГУ, где Скулачев возглавляет факультет биоинженерии и биоинформатики и Институт физико-химической биологии, синтезирован оптимизированный антиоксидант SkQ1. Важно, что изначально сам учёный отказывался от позиционирования нового вещества, как «лекарства от старости», причём даже гипотетически. Возможно, подобное позиционирование было бы

воспринято мировым сообществом, как ненаучный авантюризм и популизм.

Как отмечал сын академика биолог Максим Скулачев, ещё в начале 2000-х гг. предположение о возможности регулирования или даже об остановке старения «воспринималось, как полное сумасшествие» (Вечная молодость, 2022). Владимир Скулачев выводил на основе SkQ1 лекарственные офтальмологические препараты, противодействующие возрастным заболеваниям. Он заявил, что, испытав на себе лекарство, вылечил катаракту. Сейчас скулачевский «Визомитин» зарегистрирован Минздравом, разрабатываются и внедряются другие препараты. Но, как пояснял Максим Скулачев, для его отца «борьба со старением всегда была главной целью». Сейчас на сайте «Проект SkQ – ионы Скулачёва» честно указано: «Самая амбициозная цель нашего проекта — создать препарат, нарушающий работу программы биологического старения человека».

«Теперь бороться с возрастными изменениям, искать методики, позволяющие их контролировать – уже не ересь», – отмечает Максим Скулачев. В этом плане, безусловно, ситуация первых десятилетий XXI свидетельствует о социальном прогрессе. Возникновение, развитие и зачастую затухание разных концепций в рамках трансгуманизма происходило на протяжении всей человеческой истории. Однако сейчас мы можем надеяться на изменение в лучшую сторону хотя бы в части привлечения внимания к проблеме старения. В этом плане адекватным трансгуманизмом может являться развитие геронтологии и обеспечение сферы здравоохранения геронтологами. Что касается радикальных решений продления человеческой жизни и повышения её качества в старости, то здесь наука, очевидно, пока задаёт больше вопросов, чем даёт ответов (Остановить старение..., 2022).

Заключение

Трансгуманизм, продвигаемый футурологами и предлагающий сегодня радикальные средства продления жизни и, главное, бессмертия, хоть в своей патетике и опирается на достижения технической науки, биологии и медицины, пока не имеет к ним никакого отношения. Он остаётся теорией в рамках

философии, которая иногда переходит границы психологии и религии, потому как активисты-трансгуманисты, будучи подчеркнута нерелигиозными людьми, рано или поздно вынуждены искать соотношение своих концепций с учениями традиционных концепций.

Литература

1. Вечная молодость: научно-популярный портал (2022). Получено с <https://vechnayamolodost.ru/articles/prodleniemolodosti/ionskprnabuf5>.
2. Ковба, Д. М., Грибовод, Е. Г. (2019) Теоретические аспекты феномена трансгуманизма: основные направления. *Дискурс-Пи*, 2019, 3 (36), 38–52.
3. Криман, А. И. (2019) Идея постчеловека: сравнительный анализ трансгуманизма и постгуманизма. *Философские науки*, 2019, Т. 62, 4, 132-147.
4. Морозова, А. Ю. (2020) «Физиологический коллективизм» Александра Богданова: идея и практика. *Самарский научный вестник*, 2020, Т. 9, № 1 (30), 174-178.
5. Остановить старение пока невозможно, но скоро можно будет его замедлить (2022). Милосердие.ru. Получено с <https://www.miloserdie.ru/article/ostanovit-starenie-poka-nevozmozhno-no-skoro-mozhno-budet-ego-zamedlit/>.
6. Хвастунова, Ю. В. (2019) Религиозный аспект трансгуманизма в свете популяризации движения в современном обществе. *Манускрипт*, 2019, Т. 12, 11, 207-210.
7. Эттингер, Р. (2003) Перспективы бессмертия. М. : Научный мир.
8. BBC: Российский миллионер ищет бессмертие в загрузке мозга на компьютер (2016). ИноТВ. Получено с <https://russian.rt.com/inotv/2016-03-14/BBC-Rossiiskij-millioner-ishhet-bessmertie>.
9. Hughes, J. (2004) *Citizen Cyborg: Why Democratic Societies Must Respond to the Redesigned Human of the Future*. Cambridge, MA: Westview Press.
10. Huxley, J. (1950) *New Bottles for New Wine: Ideology and Scientific*

Knowledge. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 1950, Vol. 80, ½, 7-23.

11. Mitotech SKQ (2022). Получено с <https://skq.one/istoriya>.



УДК 373.1

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА
ПРИ РЕШЕНИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ КАК ФАКТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ
УСПЕШНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ШКОЛЫ

Кинцель А. Е.

аспирант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

aleks196767@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается современное состояние одной из актуальных проблем современного образовательного процесса – формирование метакогнитивных навыков у обучающихся среднего звена при решении учебных задач. При этом процесс формирования данных навыков определяется в качестве фактора академической успешности в школе. Кроме того, формирование познавательных навыков рассматривается не только в контексте развития психических функций, но и в ходе активизации учебной деятельности, что позволяет использовать различные педагогические средства для достижения академической успешности обучающихся. В статье подчеркивается особая актуальность проблемы на этапе обучения подростков в средней школе – периоде, который сопряжен со сменой содержания образовательного процесса и пространства, а также рядом личностных новообразований, которыми характеризуется подростковый возраст.

В качестве основной цели исследования определено исследование проблемы формирования метакогнитивных навыков у учащихся среднего звена при решении учебных задач. Исследование отражает рассмотрение содержания академической успеваемости в контексте общей учебной

успеваемости и выделения специфики данных понятий. Автором подчеркивается актуальность взаимосвязи метакогнитивных навыков у обучающихся среднего звена с содержанием и сложностью предлагаемых учебных задач, а также рассмотрения данных навыков в контексте общей успешности и построения образовательной траектории обучающихся с различным уровнем академической успеваемости.

В статье проводится теоретико-методологический анализ общих и специфических понятий, касающихся академической успешности в школе среднего звена и их влияния на формулирование и определение учебных задач в зависимости от уровня сформированности метакогнитивных навыков и универсальных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: метакогнитивные навыки, учебные компетенции, академическая успешность, учебные задачи, образовательное пространство, среднее образование, образовательный процесс

THE STATE OF THE PROBLEM OF FORMATION OF
METACOGNITIVE SKILLS IN MIDDLE-LEVEL STUDENTS IN SOLVING
EDUCATIONAL TASKS AS A FACTOR OF ACADEMIC SUCCESS IN THE
EDUCATIONAL PRACTICE OF THE SCHOOL

Kintsel A. E.

Post-graduate student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City Pedagogical University

Moscow

aleks196767@mail.ru

Annotation. *The article examines the current state of one of the urgent problems of the modern educational process - the formation of metacognitive skills among middle-level students in solving educational tasks. The process of forming these skills is determined as a factor of academic success at school. In addition, the formation of cognitive skills is considered not only in the context of the development of*

mental functions, but also during the activation of educational activities, which allows the use of various pedagogical means to achieve academic success of students. The article emphasizes the special relevance of the problem at the stage of teaching adolescents in secondary school.

The main purpose of the study is to study the problem of the formation of metacognitive skills in middle-level students when solving educational tasks. The study reflects the consideration of the content of academic performance in the context of general academic performance and highlighting the specifics of these concepts. The author emphasizes the relevance of the relationship of metacognitive skills in middle-level students with the content and complexity of the proposed educational tasks, as well as the consideration of these skills in the context of overall success and the construction of the educational trajectory of students with different levels of academic performance.

The article provides a theoretical analysis of general and specific concepts related to academic success in a middle-level school and their impact on the formulation and definition of educational task and depending on the level of metacognitive skills and universal competencies of students.

Keywords: *metacognitive skills, learning competencies, academic success, learning objectives, educational space, secondary education, educational process*

Введение. Актуальность проблемы исследования определяется не только требованиями современных ФГОСов, но также концептуальным изменением содержания образования, нацеленного на личностно- ориентированный подход, отражающий реализацию полученных знаний на практике с учетом индивидуального уровня развития обучающегося. Данный подход включает наличие у обучающихся не только предметных знаний, но и умений использовать полученные знания на практике для разрешения учебных и ситуационных задач. Безусловно, это возможно при сформированности достаточно широкого спектра компетенций и, в первую очередь, способностей, позволяющих овладеть данными компетенциями. В данном контексте

необходима организация учебного процесса, включающего различные учебные задачи, разработанные с учетом функционального состояния центральной нервной системы (Булычева, Жданова, Сетко, 2021). Наличие учебных задач, стимулирующих развитие когнитивных функций только одного из полушарий головного мозга может стать причиной академической неуспеваемости (Булычева, Жданова, Сетко, 2021) и возникновения проблем в обучении. При этом необходимо учитывать когнитивную работоспособность и продуктивность обучающихся для того, чтобы определять возможное время, затрачиваемое на решение учебных задач, а также способ оформления решения (ответы в тестовом задании, открытые вопросы, рассуждения).

В процессе обучения и приобретения социального опыта, обучающиеся в различной мере формируют метакогнитивные знания (Бабикова, Мальцева, Старцева, Туркина, 2018, с. 9), которые при помощи специальных учебных средств необходимо «перевести» в навыки, позволяющие решать учебные задачи на основе имеющихся в сознании алгоритмов и вариантов. В данном случае максимально эффективным будет дифференцированное использование учебных задач, решение которых способствует повышению уровня академической успеваемости. Кроме того, данные задачи стимулируют регулирование собственного познания и это не только увеличивает продуктивность усвоения материала (Бабикова, 2018), но и позволяет обучающимся провести самоанализ, определить причины, которые мешают полноценному усвоению материала.

Постановка проблемы. Формирование метакогнитивных навыков у обучающихся особенно актуально в среднем звене школы, т.к. на данном этапе образовательного процесса учеников сопровождает ряд проблемных и кризисных ситуаций - новые предметы, разные учителя и кабинеты, личностные новообразования, смена ведущего вида деятельности. Все это обуславливает кризисность ситуации развития, с одной стороны, и необходимость формирования универсальных компетенций и метакогнитивных навыков, с другой. По мнению отечественных и зарубежных авторов (Бабикова, 2018), (Larson, 2017), в учебные дисциплины школы среднего и высшего звена

необходимо включить цели и задачи, отражающие формирование и развитие метакогнитивных навыков. Актуальность этого подчеркивается рядом исследовательских работ (Бабилова, Мальцева, Старцева, Туркина, 2018), отражающих взаимосвязь между сформированностью метакогнитивных навыков и академической успешностью. При этом когнитивные навыки связываются с коммуникативными контекстами обучения и типами учебных задач (Батаева, 2019), что указывает на необходимость группирования учебных заданий в соответствии с уровнем знаний обучающихся о собственных познаниях и возможностях (Бабилова, 2018). На этапе среднего звена школы данная задача усложняется тем, что подростковый период включает в себя множество кризисов, которые не способствуют повышению учебной мотивации, познанию себя в плане образовательном, а следовательно – и повышению академической успешности. Кроме того, среднее звено школы осложнено наличием норм и правил, более строгих, чем в начальной школе, добавлением новых предметов и учителей, что затрудняет процесс метапознания не только как отражения процесса обучения, но и ответственности за его результаты (Батаева, 2019).

Вопросы исследования отражаются в основных направлениях, которым посвящена работа. В самом начале важно осветить понятие и содержание метапредметных навыков и их значение в жизни обучающихся. Кроме того, необходимо дифференцировать учебные задачи в зависимости от целей и задач и определить их взаимосвязь с познавательной деятельностью обучающихся. Академическая успешность — это комплексное понятие, включающее не только формальные критерии (оценки, награды), но и личностные и когнитивные компоненты, которые влияют на ее уровень. Поэтому в работе необходимо исследовать формирование метакогнитивных навыков именно в контексте академической успешности, чтобы определить метакогнитивные навыки как основу успешного обучения (Беленкова, 2015, с.20).

Цель исследования заключается в исследовании проблемы формирования метакогнитивных навыков у учащихся среднего звена при решении учебных задач.

Методы исследования. При анализе проблематики исследования в первую очередь нами был проведен теоретико-методологический анализ отечественных и зарубежных источников по теме работы. Также использовался описательный метод, который отражает современное состояние проблемы в нашей стране.

Результаты исследования. Одной из важнейших задач современной школы определено формирование культуры обучения, особенно ее методологического компонента (Беленкова, 2019) у учащихся. Особенно это касается средней и старшей школы, где мотивация самопознания, самораскрытия и самореализации становится приоритетной в обучении. При этом важнейшее значение имеет формирование метакогнитивных навыков, которые в дальнейшем становятся неотъемлемым компонентом компетентности специалиста любой профессии.

Метакогнитивные навыки включают в себя не только возможность усвоения учебных задач разных типов и разработки новых вариантов на основе уже имеющихся в нестандартных ситуациях, но и способность к самопознанию, т.к. обучающиеся могут проанализировать свои сильные и слабые стороны (Беленкова, 2019, с.20). Данный компонент очень важен, т.к. неспособность адекватно оценить уровень осознания своих знаний является одной из причин академической неуспешности, не позволяет учащимся поверить в свои силы, а следовательно, обучаться и развиваться дальше. Активное вовлечение ребенка в решение различных видов учебных и внеучебных задач в школе позволяет максимально развивать способности к метапознанию и самостоятельно развивать образовательные активности (Александров, Тенишева, Савельева, 2017). На этапе среднего звена школы данная задача как одна из метапредметных вполне доступна для самостоятельного решения обучающимися, которые в данном контексте также могут определить свои интересы и направленности. В ходе эмпирических исследований различных авторов (Александров, Тенишева, Савельева, 2017), (Беленкова, 2019) установлена тесная взаимосвязь между структурированностью учебных задач по группам, отражающим

метакогнитивные цели, и высокой успеваемостью учащихся. Это позволяет говорить о необходимости не только выделения в методологии образовательного процесса, заданий метакогнитивного характера, но и добавления заданий на абстрактное, аналитическое, логическое мышление, творческий подход к решению задач (Булычева, Жданова, Сетко, 2021) Подобные задачи способствуют развитию предметных, метапредметных и универсальных компетенций обучающихся, в основании которых лежат метакогнитивные навыки познания. Ряд отечественных и зарубежных ученых (Беленкова, 2019), (Covay E., Carbonaro W, 2019) определили наиболее эффективные образовательные приемы, направленные на формирование метакогнитивных навыков у обучающихся. Необходимо остановиться на них подробнее, определить содержание и функции каждого.

1. Побуждающий вопрос, который стимулируют обучающихся на поиск дополнительных знаний, новых вариантов решения задач и выработку нестандартных способов и моделей ответов;

2. Метакогнитивная поддержка (Беленкова, 2019) обеспечивает максимальную связь с преподавателем, оценку обучающимся своих собственных сил и возможностей. При использовании данного подхода очень важно определить зону ближайшего и актуального развития обучающегося для того, чтобы поставленная задача была по силам и в то же время предполагала возможность взаимодействия с учителем-наставником;

3. Моделирование учебной ситуации, а также вариантов ее разрешения позволяет обучающимся в полной мере использовать метапредметные компетенции, которые они получают в ходе обучения на этапе средней школы. При этом в метакогнитивной области максимально развивается логическое и абстрактное мышление, проективные умения, а также способности, которые определяют основу 4К-компетенций (Кулишенко И. В., Крякина Е. В., 2020): креативности, коммуникации, кооперации, критического мышления (Чернявская, Сидорова, 2021). Данные компетенции являются не только неотъемлемым компонентом учебной и профессиональной деятельности, но

также и полноценного функционирования личности, т.к. на данных понятиях строятся большинство моделей общения в профессиональной и повседневной жизни, а также направления личностного роста и развития.

4. Рефлексирующий вопрос, который мотивирует обучающихся к самопознанию, позволяет взглянуть гораздо глубже, чем учебная деятельность, оценить себя не только как ученика, но и как личность, наделенную определенными свойствами и качествами. При этом очень важен компонент саморазвития и самореализации, что актуально для подросткового возраста обучающихся в среднем звене школы.

5. Озвученное размышление. Оно помогает научиться вербально оформлять свои мысли, определять смысловые акценты, приоритеты в поэтапном выполнении задач. Кроме того, прием способствует обучению грамотной речи, построению фраз и выстраиванию логических связей между явлениями и понятиями. Эффективность данного подхода заключается в том, что размышления вслух позволяют отразить эмоции, что немаловажно для обучающихся на этапе средней школы, т.к. подростковый возраст прежде всего основан на чувствах, эмоциях и мотивация деятельности и достижения, в том числе, и в учебе, имеет в своей основе эмоциональный базис.

6. Самоконтроль и самоанализ направлены на формирование адекватной самооценки, усиление контрольных функций мышления, работу с нормами и правилами, освоение требований дисциплины учебного процесса. Также это помогает самоорганизации и самоконтролю творческой и учебной деятельности, а также выработке стратегий поведения в ситуациях, которые отступают от норм и правил.

Данные приемы ориентированы на комплексное включение в образовательный процесс, т.к. каждый из них имеет свою направленность и функции и отдельная их реализация снижает эффективность каждого приема. Кроме того, необходимо учитывать ситуацию, исходный уровень развития метапредметных навыков у обучающихся, а также вид, структуру и содержание учебной задачи, предмет или предметную область, в которую она входит. Это

обусловлено тем, что ученику необходимо предоставить возможность выбора (Чернявская, Сидорова, 2021, 218) и тогда, реализуя мотивационный потенциал, силу воли, способность размышлять и выбирать, обучающийся становится активным субъектом образовательного процесса.

В образовательной практике современной школы большинство из этих приемов находят свое отражение в инновационных формах и методах обучения, предполагающих интерактивные формы взаимодействия учителей и учеников, проектную деятельность, работу на практических площадках в рамках проектов и программ образовательных учреждений.

В качестве примера можно привести инновационные профориентационные проекты, которые реализуются в ряде регионов Российской Федерации и направлены на развитие метакогнитивных и метапредметных компетенций у обучающихся именно на этапе средней школы. К примеру, Федеральные проекты «Точка Роста» и «Создание новых мест дополнительного образования» задействуют системы и общего, и дополнительного образования, отражая взаимосвязь различных предметов, изучаемых в школе и реализуемых в ходе занятий естественнонаучного и гуманитарного циклов в дополнительном образовании. Создавая уникальные проектные работы, учащиеся 5-8 классов, используют знаниевый потенциал, который они получили на уроках, факультативах и дополнительных занятиях. При этом индивидуальная или коллективная проектная работа отражает не только уровень знаний разработчиков и исполнителей, но и их личностный взгляд, эмоциональное отношение. Реализуя творческий замысел обучающиеся развивают уже имеющиеся метакогнитивные навыки, формируют новые и развивают актуальные личностные и коммуникативные компетенции. Однако также необходимо отметить, что данные проекты позволяют задействовать обучающихся с высокой учебной мотивацией, оставляя в стороне тех, кого заинтересовать сложно, и обычно это обучающиеся с низкой академической успеваемостью, которые представляют наибольшую сложность для включенности в образовательный процесс.

По мнению отечественных исследователей (Чернявская, Сидорова, 2021), метакогнитивные навыки обучающихся определяют не только процесс, но и качество и результат образования и та глубина, с которой воспринимаются метапредметные знания. Именно при подобной организации образовательной практики метапредметные знания переходят в область метакогнитивных навыков.

Метакогнитивные навыки отражают способность обучающихся увидеть ситуацию вне ее контекста (Чернявская, Сидорова, 2021), объективно оценить обстоятельства, условия, а также возможные варианты решения, модели поведения. С одной стороны, они отражают содержание и цели образовательного процесса, с другой - являются результатом активной субъектной деятельности обучающихся.

Развитие творческих навыков обучающихся посредством метапредметных знаний способствуют развитию метакогнитивных навыков (Маджуга А.Г., Вакнин Е.Е., Афанасьев В.В., Афанасьева И.В., 2021).

Заключение. Подводя итоги нашему исследованию, необходимо отметить комплексность и неоднозначность проблемы формирования метакогнитивных навыков у обучающихся среднего звена школы. Это отражает актуальность включения учебных задач по формированию метапредметных навыков в область общего образования (в различные предметы, уроки), не выделяя в отдельные модули образовательных программ, а также сложность работы с метакогнитивными учебными задачами для обучающихся с различным уровнем сформированности знаний и навыков. Данное противоречие обуславливает перспективы развития направлений нашего исследования, которые направлены не только на разработку метакогнитивных учебных задач, но и на такое включение их в образовательный процесс, которое способствует повышению уровня академической успеваемости обучающихся среднего звена, а также личностный рост и развитие.

Литература

1. Маджуга А.Г., Вакнин Е.Е., Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. (2021) *Инновационные образовательные технологии проектирования креативно-фасилитационного пространства современной школы. Практико-ориентированная монография. Том 1. Книга 1. Теория и методология. 5-12.*
2. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. (2017). Связь внеклассных занятий с учебными успехами и самооценкой подростков. *Вопросы образования*, 2017, 4, 217-241.
3. Аминов Н. А., Малахова В. Р., Чернявская В. С. (2021). Механизм самораскрытия способностей у подростков как фактор академической успешности. *Сибирский психологический журнал*, 2021, 82, 96-119.
4. Бабикова Н. Н., Мальцева О. А., Старцева Е. Н., Туркина М. С. (2018). Исследование метакогнитивной осознанности студентов университета. *Вестник Марийского государственного университета*, 2018, 12, 9-16.
5. Батаева Е. В. (2019). Когнитивные и метакогнитивные способности обучающихся в контексте смарт-образования. *Образование и наука*, 2019, 21 (4), 36-59.
6. Беленкова Ю. С. (2015). Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 2015,3, 20-22.
7. Булычева Е. В., Жданова О.М., Сетко И.А. (2021). Функциональная организация когнитивной деятельности учащихся старшего школьного возраста, обусловленная типом межполушарной асимметрии головного мозга. *Тихоокеанский медицинский журнал*, 2021, 3(85), 49-54.
8. Кулищенко И. В., Крякина Е. В., Разова Е. В., Шустова Е. В. (2020). Технология формирования компетенций "4к" при подготовке специалистов в области физической культуры и спорта. *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*, 2020,7, 62-70.
9. Миннуллина Р. Ф., Галич Т. Н., Нуриева А. Р. (2020). Профилактика трудностей адаптации детей к учебно-воспитательному процессу в основной

школе. *Проблемы современного педагогического образования*, 2020, 68-1, 205-208.

10. Серафимович И. В. (2018). Социально-психологическое здоровье педагогов и метакогнитивные процессы. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2018,6 (1), 44.

11. Чернявская В. С., Сидорова Т. А. (2021). Психолого-педагогическая программа развития метакогнитивных способностей школьников. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*, 2021, 13, 217-228.

12. Covay E., Carbonaro W. (2019) After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 2019, 83, no 1, 20–45.

13. Larson R. W., Brown J.R. (2017) Emotional Development in Adolescence: What Can Be Learned from a High School Theater Program. *Child Development*, 2017, 78, 4, 1083–1099.

14. Veenman M. V. J., Van B. H., Hout-Wolters A. M., (2017) Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 2017, 1, 3–14.



УДК 372.881.161.1

ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ УМК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ЖАНРУ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ

Клейменова Е.Ю.

учитель начальных классов МБОУ Опалиховская СОШ

г.о. Красногорск

elena.zenina@bk.ru

Аннотация. В современной начальной школе русский язык наряду с литературным чтением формирует грамотность младших школьников, способствуя их духовно-нравственному воспитанию. Именно в начальной школе продолжается воспитание гражданина и патриота, раскрываются способности и таланты юных граждан, формирование которых начинается в дошкольном возрасте. Особое внимание стоит уделить истории, которая содержит в себе информацию о славном прошлом нашей страны, о героях, о людях, являющих собой образец патриотизма, столь актуальный для формирования юных патриотов и граждан страны. Именно сюжеты, герои в целом и представляют собой содержание понятия «историческое повествование». Обучение историческому повествованию в начальном филологическом образовании является особенно актуальным. В читательской деятельности младших школьников знакомство с историческим повествованием – одно из самых сложных направлений работы, требующих особой подготовки и учителя, и ученика.

Ключевые слова: историческое повествование, возможности современных УМК по русскому языку.

THE POSSIBILITIES OF MODERN TEACHING METHODS IN THE
RUSSIAN LANGUAGE WHEN TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN
THE GENRE OF HISTORICAL NARRATIVE

Kleimenova E.Yu

Primary school teacher

MBOU Opalikhovskaya secondary school

Krasnogorsk

[*elena.zenina@bk.ru*](mailto:elena.zenina@bk.ru)

Annotation. *In modern elementary school, the Russian language, along with literary reading, forms the literacy of younger schoolchildren, contributing to their spiritual and moral education. It is in primary school that the education of a citizen and a patriot continues, the abilities and talents of young citizens are revealed, the formation of which begins at preschool age. Special attention should be paid to the history, which contains information about the glorious past of our country, about heroes, about people who embody a model of patriotism, are a model for the formation of young patriots and citizens of the country. Plots, heroes, all those components that in general make up the concept of historical narrative. Teaching historical narrative in primary philological education is an urgent issue. In the reading activity of younger schoolchildren, familiarity with the historical narrative is one of the most difficult areas of work, requiring special training for both the teacher and the student.*

Keywords: *historical narrative, the possibilities of modern UMK in the Russian language.*

Важнейшая цель современного образования и одна из приоритетных задач общества и государства - воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В этой связи процесс образования должен пониматься не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности учащегося, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей.

Курс русского языка и литературы в общеобразовательной школе, наряду с другими учебными предметами содействует решению комплекса таких воспитательных задач, как развитие гармоничной личности, воспитание

гражданина, патриота своего Отечества. Эти задачи тесно переплетаются с основной целью изучения русской словесности – формированием умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст; создавать собственный текст.

На уроках русского языка встречаются тексты литературных произведений, которые как вид искусства знакомят учащихся с нравственно-эстетическими ценностями своего народа и человечества и способствуют формированию личностных качеств, соответствующих национальным и общечеловеческим ценностям.

Работая с такими произведениями, учащиеся, читая и анализируя их, задумываются над вечными ценностями (базовыми ценностями, прописанными в фундаментальном ядре содержания общего образования): добром, справедливостью, правдой и др. Огромную роль при этом играет эмоциональное восприятие произведения, которое формирует эмоциональную грамотность учащихся. Система духовно-нравственного воспитания и развития учащихся, реализуемая в рамках урока русского языка, формирует личностные качества ученика, характеризующие его отношение к другим людям, к Родине.

Проанализировав Федеральный государственный образовательный стандарт для начальной школы (ФГОС, 2012) и выявив суть изучения исторических произведений в начальной школе, мы решили проанализировать современные учебно-методические комплекты, чтобы определить развиваемые в процессе работы над историческими произведениями универсальные учебные действия, а также наиболее насущные в рамках определенной нами темы методические вопросы.

Чтобы выявить упражнения, содержащие образцы жанра исторического повествования и направленные на интерпретацию текстов, мы проанализировали современные УМК по русскому языку. Для анализа мы взяли пять учебно-методических комплексов, которые рекомендованы Министерством образования для работы в школе: «Перспектива» (Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина), «Начальная школа XXI века» (под ред. С.В. Иванова), «Школа

России» (В.П. Канакина, В.Г. Горещкий, Т.Г. Рамзаева), «Планета знаний» (Л.Я. Желтовская, О.Б. Калинина).

Целью анализа УМК было следующее:

- 1) выявить упражнения, которые относятся к жанру исторического повествования;
- 2) определить вид работы по интерпретации текстов, рекомендованной авторами УМК;
- 3) систематизировать жанры исторического повествования, выбранные авторами УМК.

Анализ позволил прийти к выводу о том, что произведения исторического жанра представлены во всех УМК, но различаются, во-первых, тематикой материала и, во-вторых, количеством часов, отведенных на их изучение.

Проанализировав полученные данные, отметим, что УМК Т.Г. Рамзаевой и УМК «Планета знаний» содержит наибольшее количество упражнений, на материале текстов, относящихся к историческому повествованию. В УМК «Начальная школа XXI век» таких упражнений наименьшее количество.

Рассмотрев полученные данные с точки зрения, как такие тексты рассредоточены по годам обучения, мы пришли к выводу, что в основном задания распределены по годам обучения неравномерно. Чаще всего такие упражнения встречаются в третьем и четвертом классах, когда дети наиболее подготовлены к восприятию текстов в жанре исторического повествования. Несмотря на это в УМК «Планета знаний» такие тексты встречаются со второго по четвертый класс, при этом наибольшее количество текстов предлагается для изучения именно во втором классе. Хочется так же отметить, что в УМК «Перспектива» встречается одно упражнение исторического жанра уже в первом классе.

Далее мы проанализировали предложенные тексты упражнений с точки зрения авторства данных текстов. В большинстве УМК используются адаптированные оригинальные тексты, лишь в УМК Т.Г. Рамзаевой и УМК «Планета знаний» преобладают тексты, которые составили сами авторы

учебников. Предложенные тексты представлены и прозаической, и в поэтической формах.

Анализ выделенных произведений с точки зрения жанровой принадлежности показал, что 62% представленных текстов рассказывают о событиях Великой Отечественной войны, 16% текстов рассказывают нам о нашей Родине, о народностях, которые ее населяют, о городах, 13% текстов повествуют об истории происхождения праздников и некоторых вещей в нашей стране в прошлом.

Методические вопросы, предложенные авторами различных УМК направлены, прежде всего, на литературоведческий анализ предложенных произведений, который помогает учащимся выделить главную мысль текста, помогают ребятам озаглавить тексты. На основе методических вопросов учащиеся в большинстве упражнений учатся самостоятельно составлять тексты.

Рассмотрим пример некоторых упражнений с точки зрения обучения учащихся жанру исторического повествования. Так, например, в УМК «Перспектива» (Л.Ф. Климанова, 2019) в третьем классе в первой части учебника учащимся предлагается познакомиться с произведением Ф. Глинки «Город чудный, город дивный...». При работе с этим текстом авторы учебника предлагают прочитать строки из стихотворения о Москве – старинном русском городе, столице России; ответить на вопрос, что представляют ребята, когда читают эти строки; выписать из стихотворения слова, которые находит поэт для описания Москвы; записать первое четверостишие по памяти, подчеркнуть однородные члены предложения и т.п.

Как мы видим, данные методические задания не способствуют расширению знаний учащихся об особенностях жанра исторического повествования, потому для интерпретации текстов жанра исторического повествования учителю необходимо провести дополнительную работу с учащимися: например, выписать слова, которые указывают, что данный текст является историческим, то есть слова, которые в современном языке не используются, и выписать их в словарь, дав им толкование (посады, палаты,

дворцы, золотая шапка, град); выписать и найти информацию об исторических объектах, которые упоминаются в данном произведении. Учителю стоит обратить внимание на такие исторические объекты, как холм Кремля (можно поговорить с ребятами о том, на каком холме был образован Кремль, кто из правителей принимал участие в строительстве Кремля и сколько раз происходила его перестройка). Еще один благодатный в методическом отношении объект - золотая шапка Ивана-звонаря: так, можно узнать дату основания Колокольни Ивана Великого, найти, при каком царе была она построена, прочитать историю ее происхождения).

Рассмотрим пример упражнения из УМК «Перспектива» для четвертого класса (Л.Ф. Климанова, 2019). Текст произведения М.Ю. Лермонтова «Над Москвой великой, златоглавою...» дважды встречается в разных частях учебника. Первый раз авторы УМК предлагают учащимся попробовать объяснить, какую роль могут выполнять определения в тексте, для этого учащимся необходимо прочитать стихотворные строки Михаила Лермонтова, исключив из них все определения, и ответить на вопрос, останется ли текст таким же выразительным? Во второй раз авторы предлагают доказать, что в произведении использовано олицетворение; списать стихотворные строки; указать род, число и падеж каждого имени прилагательного; разобрать по составу сложные слова, объяснить, как они образованы. Данные задания методически обоснованы, но, к сожалению, не способствуют расширению знаний учащихся об историческом повествовании. Для работы по интерпретации текстов жанра исторического повествования учителю также необходимо провести дополнительную работу с учащимися: попросить найти в тексте слова, которые указывают на историчность текста, то есть слова, которые в современном языке не используются, и выписать их в словарь, дав им толкование (златоглавый, синие горы, тесовые кровельки, разгоняючи); выписать и найти информацию об исторических объектах, которые упоминаются в данном произведении. Также учитель может предложить учащимся узнать, почему в стихотворении Москву автор называет великой, златоглавой; почему

кремлевская стена названа белокаменной, узнать, при каком правителе Московский Кремль приобрел данный облик, как он выглядел до этого, когда произошло его преобразование, узнать, при каком правителе и в каком году он принял привычный нам облик.

Рассмотрим пример упражнения из УМК «Перспектива» для четвертого класса (Л.Ф. Климанова, 2019). В упражнении 212 части 2 учащимся предлагается прочитать текст Ю. Коваля о происхождении русских народов и озаглавить его; далее -определить, какие правила орфографии необходимо знать, чтобы не ошибиться при написании выделенных букв, подобрать, где это возможно, проверочные слова для слов с выделенными буквами, записать текст, написав в скобках проверочные слова. И вновь мы видим, что предложенные задания не дают детям представления об историческом повествовании, о его специфике и, главное, о необходимости обращения к изучению произведений подобного рода. Нам кажется, что в этом случае более целесообразными были бы, например, следующие задания: обратитесь к историческим картам и найдите на них территорию, где располагалась деревня Польшовка, узнайте, какие русские города соседствовали с этой деревней. А обратившись к современным картам, учащиеся могут узнать, с каких Северных гор пришли жители деревни Польшовка, где сейчас располагается Республика Мордовия, какую она занимает площадь и с какими другими областями она соседствует, далеко ли находится от Москвы или получили иные знания, пополнившие их культурный уровень.

Проанализировав ФГОС НОО и рекомендованные учебно-методические комплексы по русскому языку, изучив предложенные методические материалы и используемые в современной школе методы и приемы работы над ними, мы приходим к выводу о том, что целенаправленной работы по развитию исторических знаний, являющихся основой патриотического воспитания, в курсе изучения русского языка авторами современных учебников не предусмотрено. И тем актуальнее видится нам систематическая работа учителя по развитию навыков интерпретации текстов в жанре исторического повествования на уроках русского языка в начальной школе.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (2012).
М.: Просвещение
2. УМК «Перспектива» Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина (2019). М.:
Просвещение
3. УМК «Начальная школа XXI века» под ред. С.В. Иванова (2019). М.:
Русское слово
4. УМК «Школа России» В.П. Канакина, В.Г. Горецкий (2019). М.:
Просвещение
5. УМК Т.Г. Рамзаевой (2018). М.: Дрофа
6. УМК «Планета знаний» Л.Я. Желтовская, О.Б. Калинина (2018). М.:
Астрель



УДК 159.922.72

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ
ПО ВОСПИТАНИЮ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Родионова Ю.Н.

кандидат педагогических наук, доцент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

RodionovaYUN@mgpu.ru

Елемешина Н.Н.

воспитатель

ГБОУ города Москвы «Школа № 978»

г. Москва

elemeshina77@yandex.ru

Аннотация. В статье акцентируется важность патриотического воспитания дошкольников, дается оценка осуществления воспитания патриотических чувств у дошкольников в московской дошкольной образовательной организации на основе анкетирования воспитателей, наблюдения за их непосредственной образовательной деятельностью, анализа развивающей предметно-пространственной среды групп и календарно-перспективного планирования. Также рассматриваются возможности использования методического сопровождения педагогов для повышения эффективности их образовательной деятельности по воспитанию патриотических чувств детей и предлагается комплекс форм методического сопровождения педагогов, повышающих их профессиональную компетентность в данном аспекте.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, воспитание

патриотических чувств, методическое сопровождение педагогов.

METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS ON THE EDUCATION
OF PATRIOTIC FEELINGS IN PRESCHOOL CHILDREN

Rodionova Yu. N.

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

Moscow City University

Moscow

RodionovaYUN@mgpu.ru

Yelemeshina N.N.

mentor

GBOU of the city of Moscow "School No. 978"

Moscow

elemeshina77@yandex.ru

Annotation. *The article emphasizes the importance of patriotic education of preschoolers, assesses the implementation of the education of patriotic feelings among preschoolers in a Moscow preschool educational organization based on questioning educators, monitoring their direct educational activities, analyzing the developing subject-spatial environment of groups and calendar-perspective planning. It also considers the possibilities of using methodological support for teachers to improve the effectiveness of their educational activities in raising patriotic feelings in children and proposes a set of forms of methodological support for teachers that increase their professional competence in this aspect.*

Key words: *preschool children, education of patriotic feelings, methodological support of teachers.*

Введение

Необходимость еще в дошкольном возрасте воспитывать патриотические чувства у детей не вызывает сомнений! Гордость за достижения и подвиги своего народа, интерес к истории страны и устройству общества, восхищение красотой

родной природы, достопримечательностями городов – всё это целый комплекс чувств и эмоций, который лежит в основе формирования платформы для будущей гражданской позиции человека (Адаева, 2012; Еремина, 2016; Ибрагимова, 2018).

В дошкольном возрасте закладываются основы морально-нравственных представлений детей, нравственных чувств, интеллектуально-познавательной сферы, способов социализации, начинается процесс осознания собственного места в обществе (Козлова, 2017; Козлова, 2019). Все это делает возможным осуществление патриотического воспитания дошкольников (Алешина, 2008; Князева, 2010; Оверчук, 2004; Полковникова, 2017; Сабодаш, 2017).

К сожалению, в современных семьях, особенно молодых, забывают о значимости патриотического воспитания и, соответственно, не уделяют ему должного внимания. В результате большая часть ответственности за грамотное и полноценное формирование патриотических чувств у подрастающего поколения ложится на дошкольные образовательные организации.

В данном вопросе обретает большое значение система методической поддержки педагогов (Белая, 2014; Виноградова, 2009; Волобуева, 2013; Голицына, 2014; Дубцова, 2015; Феденчук, 2016), занимающихся этой темой, в плане создания достаточной базы научно-методической литературы, обучения педагогов использованию эффективных инновационных методик и технологий в образовательном процессе, всесторонняя поддержка и помощь на протяжении всей педагогической деятельности, направленной на формирование патриотических чувств. С вступлением в силу ФГОС традиционные методы и формы проведения методической работы с воспитателями требуют творческого подхода, обновления технологии их проведения за счёт поиска эффективных приёмов методического сопровождения педагогов.

Методы

Исследование проводилось на базе дошкольного отделения Государственного бюджетного учреждения города Москвы «Школа №978». В нем приняли участие 18 воспитателей.

Исследование было проведено в три этапа: «констатирующий», «формирующий» и «контрольный».

На констатирующем этапе решались следующие задачи:

1. Подобрать инструментарий для выявления особенностей образовательной деятельности педагогов в аспекте воспитания патриотических чувств детей дошкольного возраста.
2. Определить уровни образовательной деятельности педагогов в аспекте воспитания патриотических чувств детей дошкольного возраста

На формирующем этапе решалась задача проектирования и апробации комплекса форм методического сопровождения воспитателей, повышающего уровень их образовательной деятельности в аспекте воспитания патриотических чувств детей дошкольного возраста.

На контрольном этапе решалась задача проведения сравнительного анализа данных и определения эффективности проведенной работы.

Для выявления особенностей образовательной деятельности в аспекте воспитания патриотических чувств детей дошкольного возраста было применено анкетирование педагогов по двум направлениям: воспитание патриотических чувств детей дошкольного возраста и трудности, возникающие у педагогов в процессе реализации деятельности по воспитанию патриотических чувств дошкольников. Также были проведены наблюдения за непосредственной образовательной деятельностью, осуществляемой педагогами в аспекте воспитания патриотических чувств детей дошкольного возраста, анализ календарно-перспективных планов воспитательно-образовательной деятельности воспитателей, планов работы с родителями воспитанников, развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с критериальной шкалой, составленной нами на основе разработок Р.А. Кирьяновой, М.Н. Поляковой (2000), Н.А. Музьяевой (Музьяева, 2006).

Результаты

Используя метод экспертной оценки данных, все педагоги были распределены по 3-м уровням образовательной деятельности по воспитанию

патриотических чувств у детей дошкольного возраста: высокий, средний низкий.

Так, к высокому уровню было отнесено 4 педагога. Судя по ответам на вопросы анкет эти воспитатели считали, что педагоги должны быть компетентны в том, какое содержание по воспитанию патриотических чувств реализовывать в работе с дошкольниками, как работать с родителями. В своей непосредственной образовательной деятельности в аспекте воспитания патриотических чувств они применяли разнообразные методы работы, в том числе создание игровых ситуаций, составление дошкольниками рассказов на основе личных впечатлений с опорой на продукты собственной изобразительной деятельности. Развивающую предметно-пространственную среду в группах этих воспитателей эксперты оценили как удовлетворительную: центр патриотического воспитания был выделен в отдельную зону, материалы были расположены в хорошо освещенном месте, рядом со столами, т.е. любой ребенок мог взять пособие и сразу сесть за стол, чтобы рассмотреть иллюстрации, альбомы и др. Также эти педагоги проводили систематически работу с родителями по воспитанию патриотических чувств детей, результаты которой оформляли в виде альбомов и фотоотчетов доступных для рассматривания детьми.

На среднем уровне оказалось 8 педагогов. Ответы на вопросы анкет этих педагогов показали их общую ориентировку в проблеме, однако педагоги затруднялись в определении основного вектора работы по патриотическому воспитанию в целом и воспитанию патриотических чувств воспитанников в частности. В процессе непосредственной образовательной деятельности воспитатели использовали такие приемы, как разнообразные вопросы, рассказ воспитателя, беседы. Развивающая предметно-пространственная среда в их группах содержала материалы по воспитанию патриотических чувств детей, которые не были систематизированы. Работа с родителями проводилась нерегулярно.

Низкий уровень был обнаружен у 6 педагогов. Основными методами работы по воспитанию патриотических чувств детей для них было чтение художественной литературы, демонстрация иллюстраций, рассматривание

картин, редко использовались игровые приемы. При организации развивающей предметно-пространственной среды центр патриотического воспитания не был выделен в отдельную зону, в группе был только демонстрационный материал, который использовался в процессе непосредственно образовательной деятельности.

При этом следует отметить, что в ходе анализа календарно-перспективных планов педагогической деятельности всех педагогов ДОО по воспитанию патриотических чувств детей, было обнаружено отсутствие тематических мероприятий с приглашением известных земляков, ветеранов войны, совместная работа с семьей в данном направлении, досугов с детьми.

Распределение педагогов по уровням образовательной деятельности по воспитанию патриотических чувств у дошкольников представлено на рисунке 1.

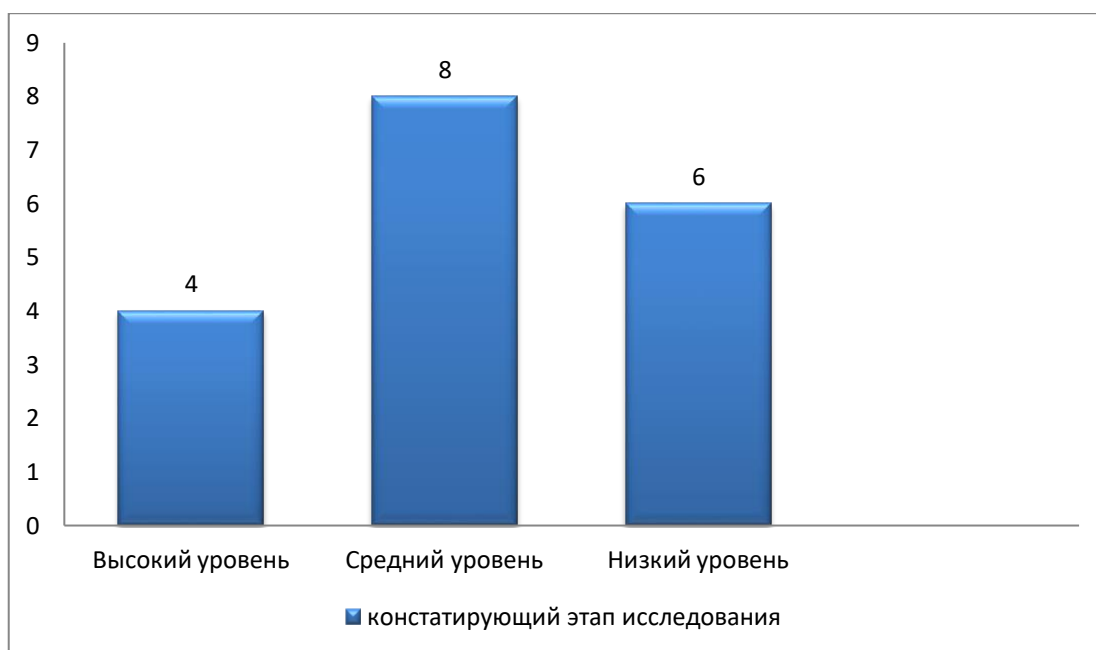


Рисунок 1. Распределение педагогов по уровням образовательной деятельности по воспитанию патриотических чувств у детей дошкольного возраста

Данные констатирующего этапа свидетельствуют о необходимости разработки комплекса форм методического сопровождения педагогов в процессе воспитания патриотических чувств дошкольников для повышения эффективности их образовательной деятельности, в первую очередь, через повышение профессиональной компетентности воспитателей в данном вопросе.

Для этого был проведен формирующий эксперимент, в котором приняли участие все 18 педагогов дошкольного отделения.

На формирующем этапе решалась задача проектирования и апробации комплекса форм методического сопровождения воспитателей, повышающего уровень их образовательной деятельности по воспитанию патриотических чувств дошкольников.

Непосредственно методическое сопровождение было реализовано посредством следующих форм:

- разработка и проведение семинаров и консультаций по вопросам воспитания патриотических чувств дошкольников всех возрастных групп: помощь в подготовке и реализации комплексных занятий, совместных праздников, написании творческих работ (конспекты экскурсий) и проектов;
- знакомство и внедрение инновационного опыта педагогов, работающих по данной тематике;
- проведение мастер-классов, круглых столов, открытых мероприятий, в первую очередь, занятий;
- помощь в разработке плана самообразования педагогов и подготовки информации для родителей воспитанников.

В содержании методического сопровождения педагогов по воспитанию патриотических чувств дошкольников были включены следующие блоки:

- методическое обеспечение условий для реализации воспитательно-образовательной деятельности в ДОО;
- осуществление контроля за воспитательно-образовательной деятельностью;
- организация сетевого взаимодействия с общественными институтами в аспекте патриотического воспитания.

Формирующий этап осуществлялся в следующей последовательности:

1. Анализ педагогами рекомендованной литературы и источников периодической печати по воспитанию патриотических чувств детей дошкольного возраста.

2. Создание творческой группы педагогов для разработки деятельности по развитию патриотических чувств дошкольников.

Методическая помощь и подготовка педагогов ДОО были реализованы посредством следующих мероприятий:

- организация виртуальной тематической выставки методических пособий и статей по патриотическому воспитанию дошкольников;
- организация деятельности по составлению календарно-перспективных планов по воспитанию патриотических чувств, разработке и реализации образовательных проектов, взаимодействию с родителями.

Контроль за воспитательно-образовательной деятельностью был реализован посредством тематического контроля «Развивающая предметно-пространственная среда групп по воспитанию патриотических чувств дошкольников». Педагоги посещали группы и изучали особенности имеющихся зон патриотического воспитания дошкольников, делали замечания и разрабатывали рекомендации по улучшению среды.

Интегрировать усилия педагогов позволило проведение педсовета на тему «Патриотическое воспитание дошкольников в контексте ФГОС ДО». Педсовет позволил систематизировать знания педагогов о патриотическом воспитании детей дошкольного возраста. На педсовете были обсуждены результаты тематического контроля предметно-развивающей среды групп по воспитанию патриотических чувств дошкольников, представлены рекомендации по наполнению предметно-развивающей среды в разных возрастных группах; дан анализ открытых занятий воспитателей по данной теме. Кроме этого, было принято решение в каждой группе разработать и реализовать проект «Дружная семья» с учетом возрастных особенностей воспитанников. Целью проекта было вызывать чувства любви и уважения к близким людям. Также всем воспитателям вместе с родителями воспитанников было предложено принять участие в подготовке и оформлении материалов для мини-музея «Защитники Отечества», который было решено создать в холле второго этажа.

В процессе сетевого взаимодействия дошкольной образовательной

организации с общественными институтами был заключен договор о сотрудничестве с муниципальной детской библиотекой, в которой проводились тематические вечера и выставки детских книг, посвященных Великой отечественной войне. Кроме этого, было налажено сотрудничество со школьным музеем.

Итогами формирующего этапа исследования, на котором осуществлялось методическое сопровождение педагогов по воспитанию патриотических чувств дошкольников, стали разработанное педагогами перспективно-тематическое планирование воспитательно-образовательной деятельности и план работы с родителями по данному направлению, подготовка информационных материалов для родителей воспитанников, проведение совместных детско-родительских проектов, праздников и досугов («Полный вперед!», «Мама, папа, я...»); разработка рекомендаций по наполнению развивающей предметно-пространственной среды в каждой возрастной группе, создание мини-музея «Защитники Отечества» в ДОО.

Обсуждение

Контрольный этап исследования проводился в соответствии с дизайном констатирующего этапа. Так для анализа эффективности проведенного методического сопровождения педагогов по воспитанию патриотических чувств дошкольников была повторно проведена анкета на тему «Трудности, возникающие у педагогов в процессе реализации деятельности по патриотическому воспитанию дошкольников». Было отмечено снижение объема трудностей по сравнению с констатирующим этапом исследования:

1. Каждый педагог имел необходимый объем представлений об истории, достопримечательностях и т.д. родного города, края, кроме того все 18 педагогов отметили, что внедрение методического сопровождения педагогов по данному направлению образовательной деятельности позволило создать в ДОО базу материалов и информации, дающих возможность воспитателю углублять и расширять знания о своем городе. Также были созданы условия для обмена педагогами опытом и информацией, материалами внутри ДОО.

2. Налаживание сотрудничества с детской библиотекой, школьным музеем, находящимся рядом с ДОО, а также изучение информации о близлежащих достопримечательностях позволило решить проблему с организацией экскурсий дошкольников, т.к. близкое расположение данных объектов не требует транспорта для вывоза детей, а ценность подобных мероприятий в патриотическом воспитании дошкольников, несомненно, высока.

3. В рамках методического сопровождения были приобретены и созданы своими силами необходимые наглядные пособия для работы по патриотическому воспитанию, что было отмечено всеми педагогами.

4. У педагогов больше не вызывал трудностей выбор методов и приемов работы с детьми по воспитанию патриотических чувств, причем отвечая на вопросы анкеты мы заметили, что увеличилась доля методов, которые больше всего воздействуют на эмоциональную сферу дошкольника: знакомство с художественными образами в процессе чтения художественной литературы; рассматривание репродукций картин известных живописцев, иллюстраций к книгам; рассказ воспитателя; использование аудио- и видеоматериалов, видов деятельности, предполагающих наблюдения дошкольников за феноменами, явлениями, событиями, происходящими в социальной жизни города Москва.

При обобщении итогов анкетирования, можно сделать выводы, что методическое сопровождение педагогов по воспитанию патриотических чувств дошкольников дало возможность преодолеть большое количество трудностей, возникающих у воспитателей при осуществлении образовательной деятельности в данном направлении.

В ходе наблюдения за проведением занятий, было установлено, что воспитателями стали более активно применяться такие методы и приемы работы, как игры и игровые ситуации, инсценирование, загадывание загадок, интерпретация пословиц, составление детьми рассказов, этические беседы с преобладанием открытых вопросов и вопросов проблемного характера, подталкивающих дошкольников к размышлениям, формулированию собственного мнения, выражения своего отношения к чему-либо. Использование

этих методов и приемов позволило сделать ребенка активным участником деятельности по воспитанию патриотических чувств.

Планирование образовательной деятельности по воспитанию патриотических чувств стало систематическим и продуманным. Воспитателями заранее планировались: экскурсии, встречи с интересными людьми, участие в организации выставок, спектаклей и отдельных инсценировок для детей других групп, ветеранов; посещение различных достопримечательностей с последующим созданием фотоальбомов.

Повторно проанализировав развивающую предметно-пространственную среду в группах ДОО, были получены следующие результаты: в каждой группе была организована зона патриотического воспитания, соответствующая возрасту детей; содержащая педагогически целесообразный и разнообразный материал. Результатом организации на формирующем этапе исследования совместного обсуждения с педагогами оптимального расположения зон патриотического воспитания, стало перенесение материалов в более удобное место в группах, организовано больше возможностей для доступа детей к материалам (материалы располагаются удобно, не набиваются в полку, видны, легко достаются детьми и помещаются обратно).

При этом следует отметить, что процесс наполнения среды соответствующими материалами требует достаточно большого количества времени, поэтому, вероятно, уровень соответствия среды рассматриваемым критериям в будущем еще повысится.

Увеличилась активность воспитателей в работе с родителями: педагоги стали вовлекать родителей в создание совместных материалов о городе, о стране, организацию совместных экскурсий, создание фотоальбомов. Также появилось планирование работы с родителями воспитанников.

На контрольном этапе количество педагогов, имеющих высокий уровень образовательной деятельности по воспитанию патриотических чувств дошкольников, увеличилось с 4 до 8. На этот уровень перешли 4 педагога со среднего уровня. На среднем уровне по итогам констатирующего этапа было 8

воспитателей, а на контрольном этапе стало 7 педагогов. На низком уровне осталось только 3 воспитателя.

Распределение педагогов по уровням образовательной деятельности по воспитанию патриотических чувств дошкольников представлено на рисунке 2.

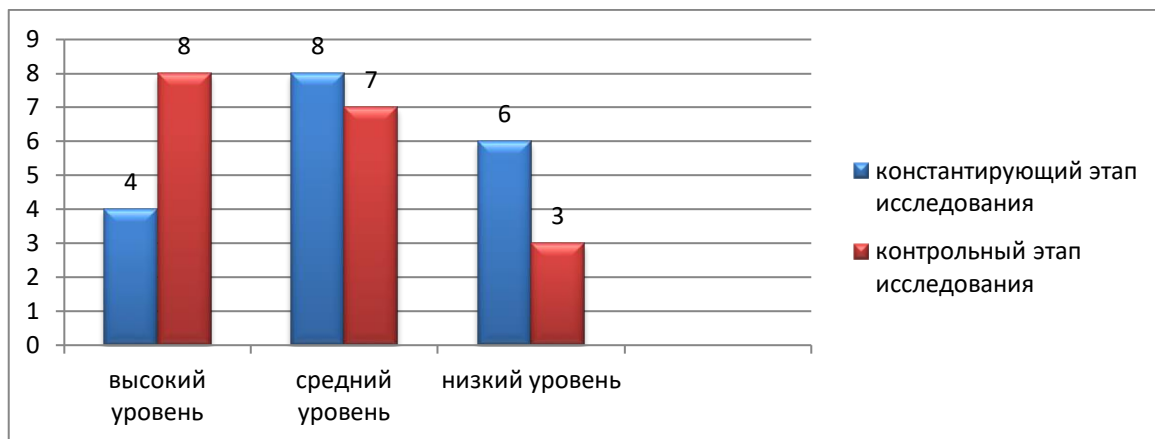


Рисунок 2. Распределение педагогов по уровням образовательной деятельности по воспитанию патриотических чувств дошкольников

Представленная информация говорит об эффективности реализованного комплекса форм методического сопровождения педагогов по воспитанию патриотических чувств дошкольников.

Заключение

Проведенное исследование показало, что методическое сопровождение педагогов по воспитанию патриотических чувств дошкольников является эффективной формой организации методической работы в дошкольных образовательных организациях. Разработанный нами комплекс форм методического сопровождения позволил воспитателям овладеть умениями и навыками эффективной организации деятельности по воспитанию патриотических чувств у дошкольников, повысив их профессиональную компетентность.

Литература:

1. Адаева, Н.В. (2012) К пониманию сущности патриотизма и патриотического воспитания молодежи / Н.В. Адаева // Человек и образование .- 2012.-№ 1.- С. 130- 134.

2. Алёшина, Н.В. (2008) Патриотическое воспитание дошкольников / Н.В. Алёшина. – М.: ЦГЛ, 2008. – 187с.
3. Белая, К.Ю. (2014) Методическая деятельность в дошкольной организации / К.Ю. Белая. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 128 с.
4. Виноградова, Н.А. (2009) Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы: методическое пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.Н. Родионова. - 2-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2009.- 356с.
5. Волобуева, Л.М. (2013) Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами / Л.М. Волобуева. — М.: ТЦ Сфера, 2013. — 96 с.
6. Голицына, Н.С. (2014) Система методической работы с кадрами в ДОУ / Н.С. Голицына. — М.: Скрипторий, 2014. — 75 с.
7. Дубцова М. В. (2015) Эффективные формы методической работы с педагогами в режиме развития [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа: Лето, 2015. — С. 54-57.
8. Ибрагимова, У.У. (2018) Педагогическое значение воспитания детей дошкольного возраста посредством ознакомления с традициями родного народа / У.У. Ибрагимова // Universum: психология и образование. – 2018. – № 2 (44). – С. 4-5.
9. Кирьянова, Р.А., Полякова, М.Н. (2000) Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду: принципы построения, советы, рекомендации / Р.А. Кирьянова, М.Н. Полякова. – СПб.: Детство-Пресс, 2000. – 75 с.
10. Князева, О.Л. (2010) Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – М.: Издательство Детство-пресс, 2010.– 365 с.
11. Козлова С.А. (2019) Социализация детей в дошкольном возрасте : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / под научной редакцией С. А. Козловой. — 2-е изд. — Москва : Издательство Юрайт ; Москва : Изд-во ГАОУ ВО МГПУ, 2019. — 195 с.

12. Козлова, С. А. (2017) Воспитание коллективизма в дошкольном возрасте. Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения, 2017, 1, С. 4-8.

13. Музьева, Н.А. (2006) Предметно–развивающая среда дошкольного образовательного учреждения / Н.А. Музьева, Л.А. Пенькова. – Тольятти: ТГУС, 2006. – 198 с.

14. Оверчук, Т.И. (2004) Мой родной дом. Программа нравственно-патриотического воспитания дошкольников / Под общ. ред. Т. И. Оверчук. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 130 с.

15. Поковникова Н.Б., Быкова Н.В. (2017) Воспитание патриотических чувств дошкольников в процессе ознакомления с народной сказкой. Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 5. С. 28–36.

16. Сабодаш, О.А. (2017) Традиционная народная культура как средство нравственного воспитания дошкольников / О.А. Сабодаш // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 3. – С. 223-231.

17. Феденчук Е.В. (2016) Планирование содержания воспитательно-образовательной работы в соответствии с ФГОС ДО / Е.В. Феденчук // Методист дошкольного образовательного учреждения. — 2016. — №17. — С. 80-91



УДК 371.33

ОБНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Шатунова Л.В.

кандидат филологических наук, доцент;

почетный профессор

ФГБОУВО «Сахалинский государственный университет»

г. Южно-Сахалинск

shatunovalv40@ gmail.com

Аннотация. В статье представлена система заданий комментария языковых единиц на основе межсистемных и внутрисистемных связей, обращения к осознанному использованию этимологического комментария и составления мотивированного использования научного стиля речи, нарративов как средству личностного отношения к обнаруженным фактам языкового развития.

Ключевые слова: образовательные ресурсы филологической подготовки; иерархические межсистемные связи единиц различных уровней; взаимодействие участников образовательного процесса.

UPDATING EDUCATIONAL RESOURCES OF PHILOLOGICAL TRAINING
FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Shatunova L.V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;

honorary professor

Sakhalin State University

Yuzhno-Sakhalinsk

shatunovalv40@ gmail.com

Annotation. The article presents a system of assignments for commenting on

linguistic units based on intersystem and intrasystem connections, referring to the conscious use of etymological commentary and compiling a motivated use of the scientific style of speech, narratives as a means of personal attitude to the discovered facts of language development.

Keywords: *educational resources of philological training; hierarchical intersystem links of units of different levels; interaction of participants in the educational process.*

Цифровизация филологического образования не может восприниматься однозначно. Об этом свидетельствуют материалы научно-практических конференций, проводимых в России последние годы. В поле зрения преподавателей высшей школы - возможности и риски этого нового направления дидактики. Наиболее многоаспектно они проанализированы в публикациях А. Д. Дейкиной (Дейкина, 2021). С учетом специфики гуманитарных предметов весьма актуально звучит предостережение: «Однако полный перевод учебного процесса в дистанционное пространство, в информационно-обучающие ресурсы интернет-сети, в цифровые трансформеры снижает интеллектуальную и духовную ценность живого общения учителя с учениками, что особенно важно в начальной школе. Культуросообразность изучаемого предмета одухотворяется словом, оно и гармонизирует жизненную, социальную и образовательную среду» (Дейкина, 2021, с.14). При обновлении образовательных ресурсов в современных условиях преподавания значима проблема гармоничной речи, образцовой речи педагогов, предупреждение неблагоприятной трансформации развивающей среды (Зиновьева, 2021), трансформации профессиональной подготовки будущих педагогов (Коханова, 2021).

Преподавание русского языка в вузе осложнено кризисом речевой ситуации в России: всем участникам образовательного процесса важно осознать, что кризис не в языке, а в речи, проявляется в распространении грубых нарушений адекватного общения, ослаблением внимания к нормам как устной, так и письменной речи. Поэтому для развития речи будущего учителя важна

межпредметная интеграция. Кафедрам педагогического направления подготовки бакалавров и магистров необходимо внедрять спецкурсы, формирующие профессиональную компетенцию обучающихся, проявляющуюся в способности использовать возможности образовательной развивающей среды, предусматривающие работу с текстами как педагогическим средством, средством познания, общения, выстраивания когнитивного диалога, рассуждения, выражения личностного восприятия. Важно разрабатывать образовательные ресурсы, в том числе и электронные, с системой заданий, предусматривающих творческую деятельность участников языкового спецкурса.

Анализ современной литературы и педагогического опыта выдвигает важный компонент сотрудничества, педагогическое взаимодействие всех участников образовательного процесса, технологии встречных усилий как новый способ движения к приобретению знаний, осознание обучающимися необходимости участвовать в совершенствовании личного образовательного потенциала и, как следствие, усиление мотивации учебной деятельности (Шатунова, 2022).

На осмысление языковых связей при изучении русского языка направлены задачи разноуровневого характера. На начальном этапе погружения в проблемы закрепления иерархических связей языковых единиц полезно использовать схемы – опоры, составленные студентами на основе материалов энциклопедий «Русский язык», раскрывающие специфику языковых единиц (отчетная информация сдается в чат за день до занятия). По результатам каждого занятия творческие группы сдают заявки на повторение сложных для восприятия понятий.

Для погружения в занятие полезны загадки, контроль понимания ведущего термина, превращение слова в другие лексемы за счет изменения последовательности букв или их количества (при обязательном объяснении *лексического* значения, если возникали сомнения, что в языке есть такое слово). Материалы загадок служат для наблюдений над иерархическими связями языковых единиц как одноуровневого, так и многоуровневого характера. Для

систематизации многоаспектного анализа языковых и речевых фактов важны задачи разного уровня сложности (прежде всего для избавления от механической работы с языковой материей и реализацией внутрисистемных связей языковых единиц, а также как создание благоприятного педагогического климата для тех, кто не уверен в своих силах, что позволяет избежать когнитивный диссонанс).

В связи с тем, что участники спецкурса уже закончили изучение вузовского планового курса русского языка, для развития гибкости их мышления значимы лингвистические задачи, включающие избыточные условия, а также задачи, не имеющие единственного решения (например, если учитывать закон двойных мотиваций словообразования или случаи синкретизма). Для развития интереса к русскому языку как важному показателю национального самосознания особую ценность представляет обращение к этимологическому анализу. Кроме развития познавательного интереса обучающихся, он помогает осознанно пользоваться аргументированным объяснением современного морфемного членения и пониманием закономерностей изменений в структуре слова, связанных с изменениями на лексическом уровне. Если для осознанного разграничения процессов учитывается изменение производящей основы в результате прекращения действия словообразовательной мотивации, то удастся избежать механическое использование терминов исторического процесса. При этом активно используется метод рассуждения (научный стиль речи). Обязательным этапом комментария является проверка наличия мотивации значения, использование материалов этимологического словаря. Также целесообразно включение в образовательные ресурсы занятия (как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы) материалов научных статей. Например, на основе содержания научной статьи сделать дополнение к рассуждению, уточнить, за счет какой информации мы не изменили свои предположения или внесли изменение, у кого возникли сомнения. Так, например, прилагательное *печальный* мотивируется существительным *печаль*. Его родственники (однокорневые слова): *печалить*, *печалиться*, *опечалиться*. Современный корень не содержит мотивации, почему грусть — это и печаль, и

тоска (проверяем по словарю синонимов, какие слова входят в этот синонимический ряд). Можно ли включить в синонимический ряд слова хандра, сплин? Использование этимологического словаря позволяет говорить о том, что в структуре существительного *печаль* произошло опрощение: общеславянское слово *печаль* образовано от существительного *печа* – «забота» с помощью суффикса –аль; древнерусское *пека* – «жар, зной». Печаль — буквально значит «то, что жжет». Следовательно, пока слово *печаль* было мотивировано другим существительным, оно имело производящую основу и словообразующий суффикс –аль. Структурно слово было сложнее. Этимологический анализ помог уточнить изменения на лексическом уровне (слово *печа* в литературном языке – архаизм, в русских диалектах еще встречается).

Срезовое задание для уточнения, насколько осознанно шло введение термина опрощение, может выглядеть следующим образом: 1. Дать комментарий причин изменения и характера изменений в структуре слова *кропотливый*. 2. Сделать дополнения по материалам статьи А.С. Львова «Кропотливый» // Русская речь. - 1969. – 1. - С. 58 – 59.

В поэтических текстах русской литературы XIX – XX вв. встречается использование прилагательных, внешне похожих на краткие формы. Многие так и воспринимают их как краткие формы, что противоречит закономерностям развития русского языка: краткие формы прилагательных в литературном языке являются составным именным сказуемым. А усеченные формы прилагательных – определения: И на приветливы Лисицыны слова Ворона каркнула во все воронье горло (И.А. Крылов.) Смело, братья! Ветром полный, Парус мой направил я: Полетит на скользки волны Быстрокрылая ладья (Н. М. Языков). Пред ним живая голова. Огромны очи сном объаты (А.С. Пушкин). Предложим индивидуальные задания для информации: 1. Что известно в науке о функции усеченных форм прилагательных. 2. Подберите примеры функционирования усеченных форм в пословицах и поговорках.

Замечено, что потенциал развивающей образовательной среды по русскому языку становится богаче при соединении учебной, научной и

внеучебной деятельности (Шатунова 2021), при активном использовании поисковой работы, регулярной фиксации зон продвижения и слабо усвоенных понятий (на материале различных срезов, письменной самооценки обучающихся, выполнении индивидуальных сообщений, написания эссе, нарративов). Особый тип нарративов, побуждающих фиксацию материалов, вызвавших удивление, открытия, желание продолжить личные наблюдения, формирующий особые качества творческой личности (вдохновенность, самобытность, способность к критическим сомнениям, эмпатия и др.). Например: рассказ любителя русского языка о неожиданной встрече с уникальными примерами. «Какой жизненный закон поддерживает в нас оптимизм? Помогает педагогу избегать выгорания? Закон обмена энергией... Ищу интересный пример по этимологии, чтобы мысли не дремали. Второй раз пропускаю словарную статью чумазый. И вдруг боковым зрением вижу: приставка чу. Возвращаюсь к словарной статье. Предлагаю самим прочитать ее... И насладиться маленьким открытием. ...В ближайшие дни слово чумазый встретилось опять с неожиданным сюрпризом! Точнее: подарок получила в тексте М. Е. Салтыкова-Щедрина «Мелочи жизни»: слово употреблено сатириком как индивидуально-авторский неологизм. Так назван им класс людей (торговли, купечества)».

Блочная система работы в разрабатываемом спецкурсе отражает функциональный подход к языковым единицам с учетом иерархических отношений, исторической изменчивости. Первый блок включает необходимость осознания важных вопросов языка как открытой системы языковых единиц. Вопросы для обсуждения таковы: 1. Какие уровни языка общепризнаны? 2. Специфика ЯЕ разных уровней (сравнительная таблица). 3. Какие языковые единицы могут быть нулевыми (в результате исторических изменений в языке)?

Для осознания иерархических отношений важно четко знать специфику единицы младшего уровня по отношению к единице следующего уровня. Например: фонема, являясь мельчайшей ЯЕ, не связана с семантикой; морфема обязательно связана со значением (лексическим, грамматическим, может

служить в формообразовании и словообразовании). На примерах превращения одного слова в другое, добавляя или уменьшая количество фонем, заменяя твердые согласные мягкими или звонкие глухими доказываем, как фонема участвует в выполнении коммуникативной функции языка. Сопроводительный материал следующий:

1. Сводная таблица «Язык как открытая система уровней». Индивидуальное сообщение «Уровни языка в математической лингвистике».

2. Превращения слов по образцу: А. Смирнов. «Прогулка со словами из ПРОСТОКВАШИ»

3. В ходе исторического развития могут появляться материально не выраженные языковые единицы (открытость языковой системы как важное свойство развития). Приведите примеры, в которых встречается: а) нулевой звук; б) нулевые морфемы; в) нулевое слово. Материал для наблюдений: сна, лба, бычка, дружка; красив, писал, задумался, замерз, засох, унес. Какие варианты ответов могут быть оправданы при анализе слова/словоформы: осел; стих? Почему сказуемое называется составным именным в предложениях типа: Она – студентка? Может ли предложение/текст быть нулевым?

В ходе развития языка значительные изменения происходят на лексическом уровне (полисемия, омонимия, заимствования, архаизмы и неологизмы, стилистическая дифференциация и пр.), что, естественно, отражается в различных словарях и важно учитывать в речевой практике. Так как явление омонимии в русском языке распространено и в морфемике, и в морфологии, и в синтаксисе, умение видеть и разграничивать грамматическую омонимию на разных языковых уровнях - важный источник, развивающий потенциал будущего учителя как языковой личности.

Имеющиеся пособия (например, Л.В. Шатунова. Развитие орфографической и пунктуационной зоркости студентов специальностей гуманитарного направления на основе работы с краеведческими текстами. – М., 2009) могут быть перенесены на диски. В том числе и материалы разветвленной системы заданий к текстам, имеющих и речевую направленность, а также

содержание различных приложений, информационных уточнений, направленных на самостоятельную работу, самоконтроль, учет результатов продвижения в выполнении поставленных учебных задач. Материалы пособия апробированы на практикуме по русскому языку, а также в спецкурсах «Актуальные проблемы развития речи младших школьников», «Коммуникативный подход к изучению русского языка», «Развитие орфографической и пунктуационной зоркости будущего специалиста».

Анализ лингвистических задач на основе иерархических отношений языковых единиц разных уровней активизирует поисковую работу обучающихся, формирует критический тип мышления, способствует углублению мотивации, развитию долговременной памяти и надситуативного типа мышления (Шатунова, 2020; Шатунова, 201). Целенаправленное использование различных словарей, активный комментарий текстов и составление различных нарративов позволяет выйти на усиление диалогизации учебного процесса как особой формы взаимодействия, способствует развитию речи студентов и усиливает научность доказательства различных явлений языка и речи. В связи с тем, что освоение пунктуационной нормы связано с осмыслением типовой ситуации употребления знака, грамотный человек должен уметь осмысливать типовую ситуацию и индивидуально - авторское использование знаков препинания, т.е. уметь работать с подтекстом, соотносить языковые средства не только с контекстом, но с мотивами говорящих.

Литература

1. Дейкина, А.Д. (2021) Возможности и проблемы преподавания русского языка в условиях развития цифровой среды образования. *Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов*. М.: Известия ИППО. 9-14.

2. Зиновьева, Т.И. (2021) Цифровизация образования как фактор начального обучения русскому языку. *Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: Материалы Международной*

научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. М.: Известия ИППО. 25-29.

3. Коханова, В.А. (2021) Цифровизация образования как фактор трансформации профессиональной подготовки магистрантов к педагогической деятельности. *Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов*. М.: Известия ИППО. 29-33.

4. Шатунова, Л.В. (2020) Формирование надситуативного мышления будущих педагогов для их творческого развития. *Психология одаренности и творчества: Материалы II Международной научно-практической онлайн – конференции*. М.: МГПИ, 2020. 300-305.

5. Шатунова, Л.В. (2021) Внеучебная работа по русскому языку будущего учителя начальных классов. *Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов*. М.: Известия ИППО, 2021. 43-50.

6. Шатунова, Л.В. (2022) Коммуникативно-речевые аспекты преподавания русского языка в современной подготовке учителя начальных классов. *Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов студентов*. М.: Известия ИППО. 73-78.



УДК 170.0+18

ИДЕИ ЭТИКО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО СИНТЕЗА В РУССКОМ СИМВОЛИЗМЕ

Симонова С. А.

доктор философских наук, доцент

профессор общеуниверситетской кафедры

«Философия и гуманитарные науки»

ГБОУ «Московский государственный психолого-педагогический университет»

г. Москва

Jour2@yandex.ru

***Аннотация.** В статье исследуется проблема этико-эстетического синтеза в творчестве русских символистов. Автор обосновывает необходимость взаимосвязи этики и эстетики, рассматривает этические идеи Андрея Белого, Александра Блока, Федора Сологуба и Вячеслава Иванова. В результате проведенного анализа делается вывод об оригинальных попытках создания «эстетической этики». Несмотря на тенденции эстетизации в культуре серебряного века, отечественные символисты стремились к реализации этической составляющей в своем творчестве. Александр Блок предпринимает попытку разделить категории прекрасного и красивого, полагая, что преобладание внешне красивого привело к упадку возвышенного, идея синтеза разрушилась. Необходимо возвращать возвышенное в сферу искусства. Андрей Белый говорит о создании творческой этики, основанной на символике прекрасного. Поэт разрабатывает концепцию мистерии как воплощения живого знания и гармонии, выражающей свободу творчества. Федор Сологуб призывает своих коллег осуществлять символическую проекцию на категорию прекрасного, вводит термин «творческая легенда». Он полагает, что в творчестве древние символы способны преобразовать культуру и человека. Вячеслав Иванов считает, что символизм способствует возврату искусства в*

сферу народности, предвосхищает появление народного искусства. Он разделяет символизм на идеалистический и реалистический, отдавая предпочтение последнему. Иванов видит истоки нравственной свободы в символических художественных произведениях, подчеркивает, что творческие эмоции перерождаются в нравственные категории и дают возможность самосовершенствования. Однако, несмотря на оригинальную идею «эстетической этики», русские символисты не смогли преодолеть и перерасти свои индивидуалистические претензии.

Ключевые слова: эстетическая этика, этико-эстетический синтез, символизм, символ, прекрасное, творческая этика.

IDEAS OF ETHICAL AND AESTHETIC SYNTHESIS IN RUSSIAN SYMBOLISM

Simonova S. A.

*Doctor of Philosophy, Associate Professor
professor of the general university department
"Philosophy and the Humanities"*

Moscow State Psychological and Pedagogical University

Moscow

Jour2@yandex.ru

Annotation. *The article examines the problem of ethical and aesthetic synthesis in the works of Russian symbolists. The author substantiates the necessity of the relationship between ethics and aesthetics, examines the ethical ideas of Andrei Bely, Alexander Blok, Fyodor Sologub and Vyacheslav Ivanov. As a result of the analysis, the conclusion is made about the original attempts to create an "aesthetic ethics". Despite the trends of aestheticization in the culture of the Silver Age, Russian symbolists sought to implement the ethical component in their work. Alexander Blok attempts to separate the categories of the beautiful and the beautiful, believing that the predominance of the outwardly beautiful led to the decline of the sublime, the idea of synthesis collapsed. It is necessary to return the sublime to the sphere of art. Andrei Bely talks about creating a creative ethic based on the symbolism of beauty. The poet*

develops the concept of the mystery as the embodiment of living knowledge and harmony, embodying the freedom of creativity. Fedor Sologub calls for demands from his colleagues to carry out a symbolic projection on the category of beauty, introduces the term "creative legend". He believes that ancient symbols can transform culture and man in creativity. Vyacheslav Ivanov believes symbolism contributes to the return of art to the sphere of nationality, anticipates the emergence of folk art. He divides symbolism into idealistic and realistic, giving preference to the latter. Ivanov sees the origins of moral freedom in symbolic works of art, emphasizes that creative emotions are reborn into moral categories and provide an opportunity for self-improvement. However, despite the original idea of "aesthetic ethics", Russian symbolists could not overcome and outgrow their individualistic claims.

Keywords: *aesthetic ethics, ethical-aesthetic synthesis, symbolism, symbol, beauty, creative ethics.*

Введение

Русская философия и русское искусство традиционно обращаются к нравственным категориям. Это свойство – рассматривать все с позиций этического – можно считать основной чертой отечественного мировоззрения. «Русской литературе был свойственен морализаторский дух и поиски смысла жизни. Русские писатели искали и учили одновременно, обладая великим даром сострадания и чувством сопричастности к людским горестям» (Симонова, 2005, с. 77).

Идеал духовных оснований культуры со времен греческой античности определяется как синтез истины, добра и красоты, и абсолютизация любой из этих трех составляющих приводит к деформациям человеческой духовности. Добро без красоты – морализаторство, посредственность и скука, однако и красота вне добра приводит к умалению человеческого начала. «Синтез этики и эстетики есть наиболее существенный элемент в конструировании архитектурного целого культуры» (Симонова, 2008, с. 25).

В отечественной культуре рубежа XIX–XX вв. наблюдаются тенденции

эстетизации, на опасность которых одним из первых указал писатель Николай Гоголь, образно обозначив ее как пропасть между красотой и добром. Символисты, как многие другие представители русского модернизма, буквально преклонялись перед эстетической категорией прекрасного, превозносили чувственность и эрос как высшую форму выражения этой чувственности. Однако значимой в этом плане является книга «Этика преображенного эроса» Б. П. Вышеславцева, в которой русский философ, предчувствуя грядущую профанацию эроса и любви, предлагает реальные пути преодоления темных начал человеческой природы (Вышеславцев, 1994).

Таким образом, несмотря на нараставшее в России поклонение красоте, эстетическая традиция русской философии оставалась неизменной – это нравственное оправдание красоты. Здесь необходимо подчеркнуть, что русские религиозные философы настаивали не на лже-аскетическом отрицании эстетики, а на отрицании самой лже-эстетики, освободившейся от нравственного измерения.

Преображающая сила искусства содержит в себе синтетический потенциал, способный претворить не только красоту, но и истину, и добро в полноту действительности. Владимир Соловьев наделяет искусство задачами, превосходящими собственно эстетические, которые ограничены пространством творческого своеобразия художника и созданной им художественной реальности. Философ утверждает, что искусству свойственны космологические параметры преобразующей силы, оно включает в себя не только собственно художественный мир, но мир как таковой, требующий преобразования посредством красоты. Современный эстетик К. Г. Исупов полагает, что сущность отечественного эстетического опыта заключается в тотальной эстетизации истины и добра, в их неслиянном единстве, подчеркивая, что в отечественном искусстве осуществлена «тотальная эстетизация категорий познания, онтологии, этики и социологии, психологии и философии истории» (Исупов, 2000, с. 135).

Материалы и методы

Нам представляется целесообразным исследовать идеи русских

символистов, касающиеся проблемы взаимодействия этического и эстетического в контексте их влияния на отечественную культуру. Несмотря на свойственный символистам эстетизм, они предпринимали серьезные попытки вовлечь этическое в сферу эстетики, руководствуясь целью духовного преображения человека.

В статье мы ставили целью выявить и обосновать истоки и специфические черты русского символизма, воплотившиеся в идее «эстетической этики».

Для достижения вышеупомянутой цели мы использовали следующие методы: аксиологический, диалектический, метод исторического анализа, метод синтеза. Аксиологический метод важен в контексте исследования ценностных приоритетов русских символистов, их понимания этических и эстетических категорий. Метод исторического анализа необходим для того, чтобы провести сравнение концепций символистов, а также проанализировать их культурно-исторический экскурс в эпохи античности, средневековья, романтизма. Диалектический метод способствовал исследованию эволюции философских воззрений символистов, их трактовке философских категорий этики и эстетики. Метод синтеза позволил выявить общее в теоретических взглядах символистов на указанную проблему.

Результаты

Русские символисты предприняли оригинальные попытки достижения этико-эстетического синтеза, что выразилось в идее «эстетической этики». Серебряный век известен модой на эпатажные символы, каждый поэт стремился создать свой универсальный символ. Пожалуй, самым популярным стал Демон Врубеля как олицетворение Belle Époque: падший ангел, включенный в пространство мистерии, мастер разрушительной любви, втайне мечтающий о взаимных чувствах.

Символист Вячеслав Иванов пленился образом печального демона и градацией любви к Тамаре. Демоническое присутствует и в его кандидатской диссертации, в этическом разборе Эроса. Хотя Иванов не входил ни в один литературный кружок, его поэтическим произведениям свойственен символизм,

что подчеркивал в свое время Владимир Соловьёв. Предшественниками символической этики Иванова, а в определенной степени и единомышленниками можно считать Александра Блока, Андрея Белого и Федора Сологуба.

Одним из центральных образов Блока является «Прекрасная незнакомка», ставшая главным феминным символом Серебряного века. Поэт предпринял попытки вернуть искусство в пространство возвышенного, полагая, что современная ему жесткая демаркация этических категорий и их частичная ассимиляция привели к истощению культуры. Для обновления культуры, с его точки зрения, необходимо обратиться к «эстетической этике», создать новые определения эстетических категорий, которые включали бы в себя сферу не только эстетического, но и этического. В этой связи особое внимание символист уделяет «прекрасному» и «возвышенному», предпринимая попытку обосновать разделение «прекрасного» и «красивого».

«Прекрасное», с точки зрения символиста, – потустороннее (трансцендентное) знание, открытое творческому миру; «красивое» же – поюстороннее имманентное знание, доступное филистерам. Культурная ситуация конца XIX века привела к тому, что пальму первенства получило «красивое». Блок обвиняет журналистов в том, что с их легкой руки рубрика «О прекрасном» публикует скандалы на театральных премьерах и выставках. Как следствие, духовное разрушается, упрощается массовой красотой, именно в этом Александр Александрович видит главную причину упадка возвышенного. Чтобы возродить эру прекрасного, нужно изменить базовое отношение к этой важнейшей этической категории: «Искусство мстит само за себя, испепеляя, стирая с лица земли все то, в чем лежит признак суеты, что пытается своими маленькими, торопливыми, задыхающимися ритмами заглушить его единственный и мерный ритм» (Блок, 2018, с. 86).

Воплощение категории прекрасного, которую Блок отождествляет с возвышенным, по мнению поэта, наиболее полно реализуется в искусстве, потому что сфера художественной сублимации способна творить легенду как главный тип мифотворчества Belle Époque. Поэт пишет: «Жизнь есть

безмолвный эпос, и только Судьба и Случай заставляют сказителя класть руку на простые струны и повествовать тягучим размером о размерной и тягучей жизни. Но есть легенда, воспламеняющая сердца. Она – как проклятое логово, залегающее в полях, в горах и в лесах; и христиане-арийцы, долгобородые и мирные, обходят его, крестясь. Они правы. Здесь нечего делать мирной душе, ее «место свято», а это место – проклятое» (Блок, 2018, с. 100).

Легенда в понимании Блока является аллюзией на теургию Владимира Соловьева, а позднее и на теургию Вячеслава Иванова. Понятие легенды встраивается в тему этической энергии, где Блок отдаёт свой голос за музыкальный и лирический жанры, видя этический прогресс в ритмической гамме.

Лирика в строфах и словах, по мнению поэта, «поселяет» прекрасное в умах, а ритмы стихов, подобно скрижалям, фиксируют этические правила (Блок, 2018). Попытка Блока вернуть в культуру значимость «прекрасного» становится первым вариантом теургической этики как нравственных ценностей творца, создающего легенды. Поэт полагает, что легенда – это художественная практика, дающая возможность проникнуть в подлинное духовное бытие.

Андрей Белый также стремится рассмотреть в символизме этические черты, утверждая символизм как новую религию Серебряного века. Он пишет: «Когда же мы изучаем способ воздействия на нас форм, мы говорим о содержании данного искусства. Здесь форма и содержание – только методические приемы изучения данного нам художественного единства. Таким единством является символ» (Белый, 2018, с. 123).

То есть Белый полагает, что символ есть отражение категории прекрасного, однако символизация может осуществляться не во всех видах искусства. С его точки зрения, есть четыре вида искусства, где символизация наиболее приемлема: поэзия, соединяющая время и аполлоническое начало; живопись, представляющая собой единство красок и времени; архитектура как гармония формы и пространства; музыка, связующая пространство и время. Андрей Белый предпринимает попытку создания творческой этики,

базирующейся на законе сохранения творческой энергии и прекрасного. Позже эту идею разовьет Вячеслав Иванов.

Этика творчества базируется на созидании (переживании), свободе и любви и, в свою очередь, создает новые символы. Как результат рождается «эстетическая этика», возводящая творчество в ранг неорелигиозного знания. «Видимость переживается в искусстве, т. е. становится в подчиненное отношение к опыту внутреннему; зависимость внешнего опыта от опыта внутреннего не сознается нами непосредственно; искусство явно выражает эту зависимость. <...> процесс построения моделей переживания посредством образов видимости есть процесс символизации» (Белый, 2018, с. 197).

Творческая этика есть постижение личности, в пространстве этой этики познание наполняется единством, которое запредельно определено. Творчество, по Белому, можно представить как троичную схему: символ – открытость; символ – синонимичность; символ – инициативный призыв. Корреляция эстетических символов вводит символизм в этическое пространство. Например, символика одиночества в романе Белого «Петербург» вызывает сострадание к жителям северной столицы; символика любви в «Серебряном голубе» утверждает этику братства и соборности. Андрей Белый утверждает также, что любовь и свобода творчества воплощаются в мистерии как в высшей форме легенды. Мистерия создаётся через слово, которое является определением и причиной творчества, а также частью живого знания, доступного каждому желающему.

Поэт ностальгирует о мифологическом периоде философии, в котором и мифология, и физика, и метафизика представляли собой целостное единство. Это синтетическое мышление поэт описывает следующим образом: «В самых ранних попытках философского мышления в общем мифологическом процессе, в творчестве мифов человек переживал и стремление к познанию, и стремление к красоте, и стремление к правде в одном деятельном порыве (Белый, 1994, с. 314).

Белый трактует творческую этику как магическое действие, как «заклинание» слов, способствующее формированию мировоззрения

реципиентов. Павел Флоренский позже разовьет эти идеи в своей концепции «имяславия». Таким образом, этика Белого базируется на оригинальном понимании символа в сочетании с личным творением мистерии.

Фёдор Сологуб, в отличие от своих младших коллег, не стремится постигать тайну мистериальной легенды, а анализирует идеи Ницше о музыкальном искусстве применительно к своему времени. Поэт трансформирует забытые символы в современной ему культуре: зеркало, огонь как всеобщий пожар и тематика царства Аида. Он призывает к переосмыслению прошлых символов для переустройства мирового порядка: «Беру кусок жизни, грубой и бедной, и творю из него сладостную легенду, ибо я – поэт. Косней во тьме, тусклая, бытовая, или бушуй яростным пожаром, – над тобою, жизнь, я, поэт, воздвигну творимую мною легенду об очаровательном и прекрасном. В спутанной зависимости событий случайно всякое начало. Но лучше начать с того, что и в земных переживаниях прекрасно или хотя бы только красиво и приятно. Прекрасны тело, молодость и весёлость в человеке – прекрасны вода, свет и лето в природе» (Сологуб, 2012, с. 431).

Сологуб требует от своих коллег осуществлять символическую проекцию на категорию прекрасного, трактуя легенду как «творимую легенду». В процессе этого творчества, по его мнению, древние символы преображаются и изменяют мир к лучшему. Хотя поэт и не использовал этических терминов в своем творчестве, он внес ощутимый вклад в формирование «эстетической этики».

Одной из особенностей русского символизма является его выход из элитарной плоскости в народную. Вячеслав Иванов обосновывал этот факт тем, что символизм является, по сути, «возвратом в народную стихию», предвестником нового народничества и народного искусства. Иванов отрицал сведение символизма к методу, понимая его как самостийный процесс, охватывающий всю культуру.

Иванов первым в Belle Époque предпринял попытку исторического анализа символизма, посещая Афины и исследуя дионисийскую символику. Он полагал, что первая предпосылка отечественного символизма – идеалистический

символизм, происходящий от античного канона (канон Парнаса). Символ в античности трактуется Ивановым как средство, а идеализм – как вид инициативного отражения, мужской тип (Иванов, 1994).

Обсуждение результатов

Русские представители символизма канонизировали символ и использовали его для превращения жизни в духовную вечность, для заражения субъективным переживанием, для выражения интеллектуальной солидарности и для самоопределения.

Парнасизм с его чувственным «я», полным тайного наслаждения, возрождается у Бодлера в «Les fleurs du mal». Иванов берёт «Цветы зла» за основу русского идеалистического символизма как формальную систему. Иванов вслед за Бодлером часто обращался к таким аллюзиям. Однако увидеть аллюзии на музыкальность Бодлера можно и в произведениях Брюсова, Блока, Белого. Главная эфемерность идеалистического символизма – иллюзионизм: весь мир как бы мимикрирует в великое нечто.

В первой предпосылке Иванов выделяет этические компоненты категории прекрасного как моральной ценности индивидуализма. Индивидуальное переживание прекрасного фиксирует перцепцию внутренней жизни, становясь коллективной мозаикой психических переживаний (сеансы модного психоанализа и приём психолога были очень популярны в богемной среде Серебряного века).

Каноническое переживание внутреннего мира у символистов устремлено на сохранение своей энергии, уже не остаётся сил на корреляцию с трансцендентным и выход за пределы своей заданности, результат этого подобен музыкальному произведению, исполняемому по правилам чётких гамм. Иванов считает, что отбрасывание объективного и потусторонней сферы не дает полной картины символа. На первом этапе – это музыкальная увертюра к хору, для появления которого требуется дополнительная ступень.

Вторая предпосылка, с точки зрения Иванова, – это реалистический символизм, истоки которого следует искать в мистике Средневековья,

воззрениях позднего Гете и романтизме. Именно реалистический символизм поэт считает главной догмой Серебряного века из-за открытого мифотворчества. Реализм – вид рецепции, женский тип, словно еще одна ипостась великой Софии. Это путь от символа к мифу, потому что миф есть отражение реальности, а любая неверная интерпретация символа искажает миф. Иванов пишет: «Миф есть воспоминание о мистическом событии, о космическом таинстве» (Иванов, 1994, с. 158), а у каждого мистического события есть свои символы. Символ становится целью созидательного прозрения реальности, некоей призмой.

Реалистический символизм базируется на соборности, мистически объединяет единичные реальности, которые качественно сливаются в альянс многоликого символа. Например, символ любви, творческого эроса, вокруг которого Иванов создает троичную этику наивысшего чувства. Реалистический символизм можно назвать предвестником самой большой Ивановской мечты – теургии, его стремления к трансцендентальному Эросу. Поэт указывает, что идеалистический символизм – музыкальная увертюра, единичная заставка к большому действию, а реалистический – хор, непосредственное действие. Миф в этом случае есть почва для активности и создания реальности; миф – объективация существования, поэтому легче создать кодирование в символе. Некоторые, по мнению Иванова, вдохновившись содержанием идеалистического культа, выгорели без объективации в этом мире.

Иванов полагает, что высшая задача символического реализма, ставшего полноценным отечественным символизмом, заключается в становлении новой религии (теургии), где присутствуют связь и знание реальности через узнавание символа. В качестве основного лозунга начала XX века поэт утверждает «a realibus ad realiora» (от реального к реальнейшему), т. е. к выходу безграничной осязаемости мифа, соответствию между низшими и высшими мирами. Иванов утверждает, что воплощением такого соответствия был легендарный Дионис. Практически за двадцать лет до написания кандидатской о Дионисе Иванов транслирует первые идеи о его культе с помощью символизма, а позже будет утверждать, что Дионис и был первым символистом. Подчеркнем, что

символизм не был для Иванова основополагающей идеей, он был скорее ключом для теургической загадки и синтетического искусства.

«Хозяин Башни» выделяет категории «нравственной свободы» и «свободы творчества». Примкнув к соловьёвскому лагерю «всеединства», Иванов не воспримет проблесков экзистенциальной свободы Николая Бердяева. Нравственная свобода, с точки зрения поэта, формируется из символических произведений, не случайно его стихотворения наполнены моральными дилеммами. «Символизмом было у нас декадентство изначала уже в силу своего культа вечности и всеединства во всецветных отсветах («im farbigen Abglanz», как говорит Фауст) мгновений. Символ был тем началом, которое разложило индивидуализм, оставив ему единственную законную его область – самовластие дерзаний. Но индивидуалистический принцип прежних дерзаний уступил место принципу сверхиндивидуальному. Слово, ставшее символом, опять было понято, как общевразумительный символ соборного единомыслия» (Иванов, 1994, с. 70). Иванов подчёркивает, что русское декадентство со всеми его трансформациями помогло сделать качественный скачок к мифотворчеству.

Здесь Вячеслав Иванов подчёркивает, что любое творческое переживание становится моральной категорией и даёт возможность работы над собой. Он отмечает, что этика XX века станет творческой этикой, впоследствии это название сменится на теургическую этику. Мыслитель говорит, что «символизм умер», поэтому интеллигенции нужно собрать воедино все уроки. Символизация уступит место символической, которая единичным денотатом создаст новое понимание реальности. Иванов утверждает: эпопея (тезис); трагедия (антитеза); мистерия (синтез). Символ укореняется в эпопее (соборное «Я»); отрицается в трагедии (столкновением с живым знанием) и полностью негацируется в мистерии (редукция символа и выход на авансцену «Я»). Следовательно, мистерия должна стать основой новой этики.

Заключение

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Русские символисты на протяжении своего творчества перманентно

делали выбор между эстетизацией, свойственной культуре Серебряного века, и морализмом, стремлением абсолютизировать нравственное начало, однако так и не создали полноценной этической концепции.

2. Представители отечественного символизма в своих теоретических изысканиях не смогли преодолеть индивидуалистическую этику, поскольку опирались на свои персоналистические прожекты и амбиции в ущерб соборного «Я».

3. Символисты стремились трактовать миф и легенду как источники народного искусства.

4. Все рассмотренные в статье поэты воплотили в своем художественном творчестве синтез этического и эстетического.

Во многом замыслы русских символистов не реализовались в реальности из-за подмены ими этических и эстетических понятий и ухода от первоначально декларируемой ими неорелигиозной веры.

Однако все они в своем поэтическом творчестве достигали синтеза прекрасного и нравственного. Символизм можно трактовать как новую религию Серебряного века, возвращение мифа как значимой формы культуры, как попытку создания реалистического символизма и народного искусства в оригинальной его форме. Наибольшую ценность в контексте нашего исследования представляет их концепция «эстетической этики».

Литература

1. Белый, А. (1994) Символизм как миропонимание. М.: Республика.
2. Белый, А. (2018) Принцип формы в эстетике. М.: РИПОЛ классик.
3. Блок, А. А. (2018) Краски и слова. М.: РИПОЛ классик.
4. Вышеславцев, Б. П. (1994) Этика преображенного эроса. М.: Республика.
5. Иванов, В. И. (1994) Родное и вселенское. М.: Республика.
6. Исупов, К. Г. (2000) История эстетической мысли. СПб.: РГПУ имени А. И. Герцена.

7. Симонова, С. А. (2008) К вопросу о смыслах «актуального» искусства. *Вестник Московского университета культуры и искусств*. № 5. С. 25-28.

8. Симонова, С. А. (2005) Россия и Франция: опыт культурного взаимодействия. Воронеж: Воронежский государственный университет.

9. Сологуб, Ф. (2012) Полное собрание романов в одном томе. М.: АЛЬФА-КНИГА.