

Т. А. Белозерцева, О. Н. Пушкина

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ «КАФЕ “БРОДЯЧАЯ СОБАКА”» КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (к 100-летию открытия знаменитого арт-кафе)

Авторы статьи делятся опытом проведения интегрированного проекта по искусству и литературе Серебряного века.

Ключевые слова. Универсальные учебные действия, межпредметный проект, Серебряный век.

«Развитие личности обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий, овладение которыми создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей» [4, 3].

Одним из путей совершенствования УУД в 11 классе мы считаем включение обучающихся в проектную деятельность. Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. В его основе лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие регулятивных, коммуникативных способностей и творческого мышления. Проект предполагает совместную деятельность учащихся-партнёров и учителей, имеющих общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата и создания творческого продукта.

В гимназии «Менталитет» обучающиеся в 11 классе изучают курс литературы по программе Г. С. Меркина, которая реализует концепцию литературного образования с опорой на творческую деятельность и отражает принцип различного рода художественных взаимодействий (этот аспект представлен рубрикой «Межпредметные связи»). В рамках этой программы изучается художественный мир поэтов Серебряного века. На уроках мировой художественной культуры выпускники также знакомятся с искусством начала XX в., поэтому мы объединили эти темы в интегрированном проекте под названием «Кафе «Бродячая собака». Знаменательно, что в 2012 г. отмечается 100 лет со дня открытия этого литературно-художественного общества Интимного театра).

Общая работа обучающихся над интегрированным проектом позволяет им получить оригинальный опыт, «проявить собственное творческое виде-

ние процесса и результата работы, создать проектный продукт, которым могут воспользоваться другие». [4, с. 65] Продуктом нашего интегрированного проекта является театрализованное представление одного из вечеров знаменитого литературно-артистическом кафе Петербурга начала XX в. «Бродячая собака».

Цель проекта — путём освоения культурно-исторического пространства начала XX в. создать эмоциональный настрой учащихся, который поможет им перевести теоретический материал в образы-ассоциации, а учителю создать условия для развития чувственного мира будущих выпускников. Это даст ученикам возможность почувствовать силу творчества поэтов Серебряного века и художников-авангардистов, приобщиться к духовному опыту России начала XX в.

Эпоха начала XX века полна такого внутреннего трагизма, которое не знало ещё человечество. Блестящие достижения цивилизации не дали человеку главного: смысла жизни, гармонии, духовного покоя. Многие исследователи отмечают парадоксальность культурного развития того времени, которая заключается в том, что на кризисную эпоху пришелся небывалый духовный взлёт. Это «золотой век» русской философии, «серебряный век» русской поэзии, своеобразный Ренессанс русской живописи. Искусство стало философией, универсальным, синтетичным взглядом на мир. Никогда ещё в русской культуре слово не было так тесно связано с музыкой и живописью, никогда ещё поэты так остро не ощущали себя «актёрами» в «театре людских судеб».

Интегрированный проект осуществляется в три этапа:

Первый этап — подготовительный. Учащиеся работают в группах или индивидуально. Они получают задание познакомиться с личностью и творчеством поэта, художника или другого творческого деятеля эпохи. Им предстоит узнать особенности внешнего облика, манеры поведения и т. п., чтобы впоследствии воплотить этот образ во время театрализованного представления. Результаты первого этапа предложено оформить в виде так называемого портфолио посетителя кафе «Бродячая собака».

Таблица 1

Карточка-портфолио

Я — (ФИО представителя)
1. Внешний облик:
• Портрет
• Одежда, костюм
• Дополнительные детали, предметы
• Речь
• Манера поведения
2. Художественное направление (краткая характеристика).
3. Манифест (программа).
4. Выступление (стихотворение, романс, рассказ о картине).
5. Участие в споре, дискуссии (реплики диалога о ...)

Оформленные портфолио собираются в Журнал посетителей арт-кафе. Этими посетителями становятся: Анна Ахматова, Зинаида Гиппиус, Осип Мандельштам, Николай Гумилёв, Игорь Северянин, Владимир Маяковский, Константин Бальмонт, Надежда Тэффи, Велимир Хлебников, Ольга Глебова-Судейкина, Наталья Гончарова, Кузьма Петров-Водкин, Казимир Малевич, Давид Бурлюк, Зинаида Серебрякова, Александр Блок, Андрей Белый, Сергей Есенин, Айседора Дункан и др. Не стоит удивляться этому списку, поскольку в него вошли не только действительные посетители этого кафе, но и те деятели искусства, которых захотели представить сами участники проекта.

Группе учащихся было предложено изучить историю создания и жизни этого кафе. Так они узнают, что:

- арт-подвал «Бродячая собака» был открыт антрепренёром Борисом Прониным в канун 1912 г. (новогоднюю ночь 31 декабря 1911 г.);
- название символизирует бесприютность и потерянности в жизни;
- какие посетители составили славу арт-кафе;
- стены кафе были расписаны художником С. Ю. Судейкиным;
- здесь устраивались театральные представления, лекции, поэтические и музыкальные вечера:
- на небольшой эстраде для выступлений впервые прочитывались стихи и звучали музыкальные пьесы;
- кабаре стало излюбленным местом встреч петербургских поэтов-модернистов, художников-авангардистов, артистов и околортистической богемы.

В задачу этой группы также входит создание декораций для спектакля.

Важным для 11-классников становятся знания о том, почему у поэтов, художников, актёров в это время была потребность объединяться. Не случайно эта короткая страница русской культуры характеризуется множеством литературных и художественных объединений («Приют комедиантов», «Бубновый валет», «Ослиный хвост» и др.). Создателям нового искусства необходимо было собираться, создавать свои манифесты, объявлять своё творчество, выделить свою персону среди остальных. Тогда детям становится понятна атмосфера споров, дискуссий и даже скандалов, царящая в подобных кафе.

Данный этап проекта совершенствует такие универсальные учебные действия, как познавательные, регулятивные, коммуникативные и личностные, что позволяет говорить о сформированности информационной и коммуникативной компетентности, компетентности разрешения проблем (самоменеджмент). Одиннадцатиклассники демонстрируют способность ставить цели и планировать пути их достижения (задачи), контролировать своё время и управлять им, принимать решения и вести переговоры. Совершенствуют навыки самостоятельной работы и сотрудничества в коллективе.

Второй этап — составление сценария спектакля.

Отличительной особенностью нашего проекта является то, что мы не используем готовые сценарии, которые можно найти в интернете. Мы (учителя-предметники и творческая группа 11-классников) создаём сценарий литературного вечера в кафе, опираясь на составленные портфолио. Это даёт возможность участникам проекта самим выбирать темы для дискуссий, споров, придумывать реплики, выбирать произведения искусства (стихи, картины) и представлять их.

Фрагмент сценария: диалог К. Малевича и поэтов-акмеистов, обсуждающих его картину «Черный квадрат».

- Акмеисты: а что означает ваш «супрематизм»?
- Малевич: слово супрематизм означает *первенство* цветной проблемы.

- Акмеисты: мы знаем, что вы, авангардисты, отрицаете всё прошлое искусство. Мы, посланники мировой культуры в новой эпохе, считаем это недопустимым! Неужели вы отрицаете и Микеланджело ...?! (возмущение во фразе).

- Малевич: Ваш Микеланджело — это насилие над мрамором!

- Ну, конечно, ваш «Черный квадрат», несомненно, выше бессмертного «Давида»! Что он вообще означает!

- Малевич: Вы не понимаете! Моя новая живопись не принадлежит земле исключительно. Земля брошена, как дом, изъеденный шашлями. Моя задача — «перекодировка» мира! А мой «Черный квадрат» — это и есть та икона, которую поставят взамен Мадонны!

В этом диалоге художник заявил о своём «стремлении открывать новые миры, воплощать человеческую мечту о преодолении земного тяготения, о выходе в космическое пространство, что было созвучно идеям Циолковского и перекликалось с открытиями науки, потрясшими человеческое воображение в начале XX века». [3, 98]

На втором этапе в большей степени происходит активное использование основных интеллектуальных операций (анализ и синтез, сравнение, обобщение, выявление причинно-следственных связей), овладение учащимися в ходе целенаправленной, творческой и продуктивной деятельности нормами взаимоотношений с разными людьми, приобретение навыков сотрудничества и способности отстаивать свою точку зрения.

Третий этап — творческий отчет в форме мини-спектакля «Вечер в кафе «Бродячая собака». Форма творческого отчёта позволяет каждому участнику интегрированного проекта реализовать свой творческий потенциал и проявить себя как лучшего историка, оформителя, артиста, знатока искусства, оратора, чтеца, танцора, певца.

Выступление «оживших» посетителей кафе сопровождается музыкой и видеорядом.

Таблица 2 (фрагмент)

Посетитель кафе	Ученик	Произведение искусства
Андрей Белый		Л. Бакст. Портрет Андрея Белого (1905)
Анна Ахматова		Н. Альтман. Портрет Анны Ахматовой (1914)
Николай Гумилёв		М. Ларионов. Портрет Н. Гумилёва
Осип Мандельштам		Портрет О.Э. Мандельштама
Владимир Маяковский		Н. Соколов. Портрет В. Маяковского
Давид Бурлюк		Давид Бурлюк. Фотография
Игорь Северянин		Игорь Северянин. Фотография
Велимир Хлебников		М. Ларионов. Портрет В. Хлебникова (1910)

На спектакль в качестве зрителей приглашаются ученики 10-х классов, которым ещё только предстоит познакомиться с этим материалом, что поможет им в будущем создать свой творческий проект. Они играют роль так называемых «фармацевтов» — случайных посетителей кафе, заходивших сюда из любопытства. В конце спектакля участникам проекта и зрителям предоставляется возможность записать свои отзывы и впечатления в «свиную книгу» (в кафе «Бродячая собака», действительно, была такая книга, переплетённая в кожу синего цвета, в которой известные посетители оставляли свои автографы).

Третий этап направлен на совершенствование, в первую очередь, личностных (готовность к саморазвитию и самоопределению, патриотизм, знание истории и культуры своего народа) и регулятивных УУД, а также на формирование таких важных составляющих коммуникативной компетентности, как публичное выступление, диалог и продуктивная групповая коммуникация.

От участия в проектной деятельности обучающиеся получают творческий импульс и желание и умение радоваться постоянному расширению собственных горизонтов. Таким образом, наш интегрированный проект направлен на формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, их саморазвитие и самосовершенствование, обеспечивающие социальную успешность будущих выпускников.

Литература

1. Волков С. История культуры Санкт-Петербурга. М.: Эксмо, 2008.
2. Рапацкая Л. Искусство «серебряного века». М.: Просвещение, 1996.
3. Сарабьянов Д., Шатских А. Казимир Малевич. Живопись. Теория. М.: Искусство, 1993.

4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действий к мысли. Система заданий : пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011.

5. Иванов Г. Петербургские воспоминания. URL: <http://www.silverage.ru/memory/ivanov.html>.

М. Н. Володина

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО И РЕФЛЕКСИВНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНО-ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Человек мыслящий и деятельный — личность с развитым внутренним диалогом, навыками рефлексии, высоким уровнем критического мышления. Диалог на уроках русского языка и литературы развивает эти качества.

Ключевые слова. Критическое мышление, рефлексия, проблемный диалог, развитие, мыследеятельность.

Образовательный процесс имеет смысл только в режиме развития. Мыследеятельностная педагогика (наследница теории развивающего обучения В. В. Давыдова) — потенциал образования, отвечающего современным реалиям и требованиям нового стандарта. Проблемы формирования функционально грамотной личности диктуют цели современного образования. Мы стремимся к повышению познавательной мотивации и формированию личности, готовой к решению жизненных задач и проблем на основе сложившейся системы ценностей и активной гражданской позиции. А это всё, на мой взгляд, напрямую связано с увеличением доли диалогового обучения в современном образовании. Ведь обучение в диалоге — традиция античной школы, организованный учителем проблемный диалог — учение по Сократу. Большой потенциал педагогического успеха и сегодня заложен в процессе формирования критического и рефлексивного мышления обучающихся. На мой взгляд, существует очевидное со-развитие критического и рефлексивного мышления, а проблемный диалог — эффективная форма организации мыследеятельности.

Критическое мышление — мышление самостоятельное: ученик порождает собственные идеи, независимо от других, способен дать собственную оценку себе, деятельности, результату. Но при этом ученики должны иметь достаточно свободы, право на самостоятельность, индивидуальность. Дать такую свободу под силу только сильному педагогу. Умение сформулировать, зафиксировать проблему (как поставленную в ходе учебного процесса, так и возникшую на жизненном пути) — одно из самых сложных, на мой взгляд. Ведь с понимания вопроса в общем смысле запускается процесс решения задачи, как признание проблемы — половина успеха ее преодоления.

Чтобы начать мыслить критически, нужно уметь справиться с лавиной информационного потока и быть восприимчивым к чужим идеям.

Прежде чем сделать вывод о чём-либо, необходимо собрать достаточно исходных фактов, примеров, мнений, интегрировать свой жизненный опыт, свои наблюдения в материал осмысливаемый. А чтобы уточнить, усилить аргументами свою точку зрения, ярко проявить свою личностную позицию, необходим диалог. На уроках русского языка и литературы это, на мой взгляд, вполне естественная форма работы: диалог с текстом, фронтальный диалог в классе, работа в парах, в группах, выступление перед аудиторией с собственным текстом (минитексты, высказывания все ученики произносят практически на каждом уроке), сочинения, дебаты, дискуссии и т. д. Формирование грамотного читателя происходит через диалог с текстом на уроках русского языка не меньше, чем на уроках литературы.

На уроках русского языка и литературы мы постоянно имеем дело с текстами, а текст есть носитель диалога. Он заложен в нем изначально и все содержание текста — это диалогическая встреча двух субъектов, погруженных в бесконечный культурный контекст, требующий особого метода — понимания. Это может приобретать следующие формы, по мнению В. С. Библера (он разработал учение «диалогика», обосновывающего диалогический характер познания): восприятие текста, узнавание и понимание значения в данном языке, узнавание и понимание в контексте данной культуры, активное диалогическое понимание.

Чтобы наши ученики стали критически мыслящими, необходимо развить у них умения слушать, конструктивно дискутировать, критически отбирать аргументы и воспринимать адресуемую или просто доступную информацию, научить отстаивать своё мнение и уважать мнение собеседника.

Развитие не представляется мне возможным без рефлексии. Организация рефлексии и развитие рефлексивного мышления учащихся — обязательная составляющая развивающего обучения в мыследеятельностной парадигме. Рефлексивные процессы самопознания и понимания другого, самооценки и оценки другого, самоинтерпретации и интерпретации другого успешно реализуются на уроках русского языка и литературы с помощью программы Образовательной системы «Школа 2100». К примеру, по литературе учебники для пятого класса называются «Шаг за горизонт». И действительно дети делают широкие шаги, подгоняемые интересом и «попутным ветром» удивления, возникающих вопросов в ходе проблемного диалога. Так на уроках по книге «Голова профессора Доуэля» диалог выходит за рамки глав на обсуждение проблем нравственного выбора. В ходе беседы от вопроса учителя «Как вы относитесь к выбору героев...» возникают вопросы учащихся о геной инженерии, ответственности за свой выбор, моральной стороне научных открытий — разные мнения

и рассуждения приводят ученики — по-разному оценивают героев романа Беляева, по-разному интерпретируют мотивы и результаты прогресса в науке... Диалог раскрывает личность ученика, показывает глубину понимания проблематики книги, порождает читательскую интерпретацию.

Обучение русскому языку ставит своей целью развитие речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях его использования; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к речевому самосовершенствованию. Развитие речи учащихся на уроках русского происходит не только на специально отведенный для этого уроках сочинения, изложения и т. п., но и интегрировано включено в уроки изучения нового материала. Технологией проблемного диалога нужно пользоваться и для включения ребят в работу, для устной работы над упражнениями (что заложено в учебниках Образовательной системы «Школа 2100»), в подводящем диалоге — для составления конспекта лекции и выведения опорных схем и т. д.

Многие ошибки и сложности в изучении языка связаны с ошибками в трактовке заданий, в непонимании связей между языковыми явлениями, необходимостью заучивания терминов, понятий, правил, которые не ясны ученикам. Решение проблем — в диалоге. При введении новых понятий, на мой взгляд, очень полезно в беседе дать представление о происхождении (этимологии) слова, закономерностях его роли и связей в языке. Так складывается система знаний, орфографическая зоркость подкрепляется лингвистической эрудицией, многие проблемы снимаются своевременным вопросом ученика (на уроках введения нового, а не на уроках работы над ошибками — и мотивация при этом значительно выше).

Проблемный диалог разворачивается на уроках литературы вполне естественно. Сначала диалог строится на вопросах учителя. Цепочка вопросов складывается из вопросов на знание содержания, вопросов на понимание ключевых моментов произведения, установления причинно-следственных связей, вопросы на внимание к интересным деталям, вопросы сопоставительного характера, выходящие за рамки одной книги, требующие анализа в контексте творчества автора, жанра, эпохи, тематики произведения и т. п. И всегда детям предлагается придумать свой интересный вопрос. Иногда в качестве домашнего задания по новому произведению требуется зафиксировать вопросы, возникшие до, в процессе чтения и после. Эти вопросы мотивируют на открытие новых знаний. На уроках ребята получают задание в группах, что в свою очередь позволяет в диалоге продуцировать вопросы, усложнять их совместными усилиями,

благодаря высокой мотивации соревновательного характера и удачной ситуации комфортного общения без стресса ответа «на оценку»). Эта форма работы поддерживает на высоком уровне познавательный интерес и градус мыследеятельности.

Вопросы, поставленные самими учениками, показывают качество знаний и глубину понимания материала, выявляют, произошел ли выход на уровень обобщения. Анализ этого материала позволяет скорректировать работу на последующих уроках.

Особенности диалога как метода развития критического мышления: диалог должен основываться на каком-то теоретическом суждении; диалог должен предполагать какое-то альтернативное суждение, то есть опираться на позитивное сомнение; диалог допускает импровизацию, признаёт любое мнение как потенциально ценное; диалог краток, требует, по возможности, чётких формулировок; диалог открыт, то есть может привести к решению заранее не предусмотренному; диалог обязательно обращён на собственный опыт участников его, а так же на жизненно важные проблемы. Таким образом, навык диалога связан с такими качествами критического мышления как объективность, аргументированность, логичность, коммуникативность, рефлексивность, эвристичность, диалектичность сомнения, самостоятельность.

«Учитель посредством диалога организует «открытие» знания школьниками. При этом достигается подлинное понимание материала учениками, ибо нельзя не понимать то, до чего додумался лично» [1]. Кроме того в своей речи (в лекциях, комментариях по ходу урока, при чтении текста или демонстрации диалога культур, наук и т. п.) педагог может вводить элементы диалога (в стилистике эссе, озвучивания внутреннего диалога, сомнений в справедливости, истинности и т. д.), что, на мой взгляд, поможет удерживать внимание учеников-слушателей, повысит познавательный интерес к предмету и ускорит освоение ими проблемно-диалогического типа обучения.

От современного школьника требуются проявления личности, выдвижение и обоснование собственной позиции. Но суждению предшествует понимание. Мы учим ребенка пониманию приемами педагогического общения и герменевтическим подходом в преподавании. Понимание текста — важная проблема современного образования. В ОС «Школа 2100» успешно используется технология работы с текстом (технология формирования типа правильной читательской деятельности), которая предполагает комментированное чтение и «диалог с автором» через текст. «Чтобы диалог был содержательным и полноценным, читателю необходимо по ходу чтения совершать разнообразную работу: находить в тексте прямые и скрытые авторские вопросы, задавать свои вопросы,

обдумывать предположения о дальнейшем содержании текста, проверять, совпадают ли они с замыслом автора включать воображение» [2]. Беседа с автором через текст естественна для сформировавшегося читателя. Педагог, организующий на уроке диалог с текстом, прежде всего учит ставить вопросы. С вопроса, с удивления начинается мышление. Мыслящий критически может успешно выступать как критический читатель, критический автор и критический слушатель. Мы с детства учим детей, что хороший собеседник — это прежде всего умеющий слушать другого. Так мы стремимся к осознанию учеником необходимости слушать активно и критически. Слушание — процесс сложнее говорения: мы должны переводить слова другого в идеи, понятные для нас, интерпретировать информацию в силу своего жизненного опыта, мысленно поставить себя на место другого, чтобы следовать за ходом его рассуждений. «Мы должны признать, что слушание является искусством, включающим умения, которые мы можем развить только со временем и только благодаря практике. Мы должны, например, понять, что, чтобы слушать и при этом учиться чему-то, нам необходимо научиться задавать ключевые вопросы, которые позволят проникнуть в мысли другого и разместиться там. Мы должны практиковаться в задавании вопросов примерно такого рода: «Я не уверен, что я понял Вас, когда Вы сказали..., не могли бы Вы объяснить это подробнее?», «Не могли бы Вы привести пример или проиллюстрировать это?», ... «Как бы Вы ответили на это возражение?», «В чем суть? Какое эта деталь имеет отношение к проблеме?...»... Читающие критически задают вопросы по поводу того, что они читают и используют эти вопросы, чтобы сориентироваться в словах автора». [3] Индивид мыслящий критически стремится избавиться от противоречий в своих суждениях, судить о вещи адекватно, справедливо. Он последовательно работает над пониманием, отбором свидетельств, фактов и мнений, генерируя выводы. Тем самым он неизбежно приближается к самой труднодостижимой форме последовательности — соответствию между словом и делом, решая одну из наиболее часто встречающихся проблем в человеческой жизни. Диалоговые технологии как способ реализации системно-деятельного подхода в обучении отвечают современным требованиям. Выступая как субъект обучения, ученик формируется как функционально грамотная личность, повышает одновременно предметные, метапредметные и личностные образовательные результаты. Осуществляя диалог с автором книги, научаясь «открывать» знания самостоятельно, а главное — получая к этому мотивацию, критически умеющий посмотреть на себя, принять мнение другого, легко дискутирующий, включающийся в деятельность на основе собственных ценностей и носитель основ мировой культуры выпускник

не станет пешкой в чужой игре, не утонет в море информации, найдет свое призвание и станет достойным гражданином своей страны.

Диалог в коммуникативном аспекте — процесс установления взаимопонимания, а в интеллектуальном — процесс со-мышления. Рефлексия рождается во внутреннем диалоге в момент трансцендентности.

Человек мыслящий и деятельный, успешный в личной и общественной жизни — это человек с развитым внутренним диалогом, навыками рефлексии, достаточно высоким уровнем критического мышления. Поэтому диалог возможен и необходим в процессе обучения языку, он развивает мышление ученика.

Литература

1. Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения. 2008.
2. Соболева О. В. Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст. 2009.
3. Поль Р. У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире. 1990.

Т. С. Гаврилова

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

В статье названы причины проводящейся в России модернизации образования, сформулированы требования к современному учителю на основе компетентностного подхода, определены содержательные компоненты профессиональной, информационной, коммуникативной и правовой компетентностей.

Ключевые слова. Модернизация образования, компетентностный подход, профессиональная компетентность, информационная компетентность, коммуникативная компетентность, правовая компетентность.

Вопрос о том, каким быть сегодня учителю, — вопрос актуальный не только для России, но и для всего мира. Реализованный в 2002–2005 годах международной организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) проект «Teachers Matter» («Учителя играют важную роль»), целью которого было выработать стратегию улучшения образования для стран, входящих в него, зафиксировал изменения в роли учителя в современном мире следующим образом: роль учителя становится более *широкой*. Какие же умения нужны учителю в меняющемся мире (по материалам «Teachers Matter»¹)?

Во-первых, учитель сегодня должен эффективно реагировать на образовательные потребности учащегося, уметь эффективно организовывать процесс обучения и управлять им, работать на надпредметном и полипредметном уровне, использовать ИКТ для обучения, гибко оценивать полученные образовательные результаты. Во-вторых, он должен уметь преподавать в поликультурном классе и интегрировать детей со специальными потребностями. В-третьих, востребованным сегодня является и умение дать профессиональный совет, консультацию родителям, устанавливать партнерские отношения не только с ними, но и с другими субъектами образовательного процесса и заинтересованными в нем организациями (школами, детскими садами, общественными и культурными организациями). И, в-четвертых, если говорить о роли учителя на уровне образовательного учреждения, серьезным требованием к нему является умение работать в команде, планировать не только свою работу, но и участвовать в планировании работы всей школы, в руководстве ею.

Сформулированные в отчете «Teachers Matter» необходимые для современного учителя требования узнаваемы, на них нацелены все реформы, проводящиеся в образовании в России. Таким образом, можно

¹ «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») 2009 г.

сказать, что идущая в нашей стране модернизация образования, одной из целей которой является качественное изменение учителя, — это часть международного процесса.

В России реформирование системы образования вызвано серьезными общественными проблемами, о которых сегодня говорят с самых высоких трибун. Это и проблемы нашего общества — кризис российской идентичности, отсутствие национального единства; это и проблемы, связанные напрямую со школой, — снижения качества образования, неопределенность ценностных ориентиров подрастающего поколения. Глубину и опасность этих проблем подтверждает статистика:

- более 40% школьников употребляли алкоголь, в 81 % случаев подростки не встречали отказа при покупке сигарет, среди наркоманов более 80 % дети и молодежь;
- 29% детей рождается в незарегистрированных браках, а число детей-сирот возросло на 75%;
- утрата морально-нравственных ценностей, отсутствие морально-нравственных критериев экспертизы информации для школьников, ориентация на худшие ценности и модели поведения современного общества привели к высокому уровню детской преступности, к росту популярности и распространения молодежного экстремизма;
- к этому нужно добавить и рост заболеваний детей — на 10–32% (по разным заболеваниям).

Именно поэтому направления модернизации образования, ее целевые установки описаны не только в привычных для нас документах — федеральных государственных стандартах, квалификационных характеристиках должностей работников образования, «Санитарно-эпидемиологических требованиях к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях», но и в документах, определяющих стратегию развития нашей страны: государственной программе «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 годах», Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010 год), Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года.

Этими документами определен новый подход и к самому процессу обучения, и к оценке профессионализма учителя — **компетентностный**. Он является методологическим основанием новых стандартов, поэтому «Квалификационные характеристики должностей работников образования»¹ содержат подробное описание 4 видов компетентностей — *профессиональной, информационной, коммуникативной и правовой*.

¹ Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя. — vo.hse.ru/attachment.aspx?id=564

Профессиональная компетентность учителя представляет собой совокупность профессиональных знаний, умений, навыков и личностных качеств (компетенций), необходимых для успешной педагогической деятельности. Она включает в себя не только методологическую, методическую и востребованную сегодня технологическую грамотность учителя (владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики), но и его ценностные установки, жизненный опыт. Это величина непостоянная, так как в условиях стремительно изменяющейся жизни требует от учителя непрерывного образования и самообразования.

Существует несколько подходов в оценке профессионализма учителя, но хотелось бы остановиться на одном. В зависимости от результатов деятельности можно охарактеризовать профессионализм с помощью нескольких уровней¹.

1. Репродуктивный – учитель целиком поглощен самим преподаваемым предметом, его пересказом, близким к тексту.
2. На адаптивном уровне количество структурных элементов педагогической системы и связей между ними увеличивается; учитель умеет приспособить свое сообщение к аудитории слушателей, но при этом главной остается информация.
3. На локально-моделирующем уровне достаточное владение информацией позволяет педагогу начать поиск различных способов ее предъявления. Он владеет стратегиями формирования системы знаний, навыков, умений, отношений по отдельным разделам курса, программы.
4. На уровне системно-моделирующем знания в зону активного внимания учителя попадают цели педагогической системы. Только на этом уровне деятельности возникает вопрос о том, в какой мере индивидуальная система работы педагога подчинена целевому результату.
5. Уровень системно-моделирующего творчества соответствует высшему мастерству учителя, когда его внимание сфокусировано на личности обучаемого, когда учитель превращает учебный предмет в средство формирования творческой личности ученика, способной к профессиональному и личностному самоутверждению. Именно этот уровень востребован сегодня в школе.

В целом профессиональное совершенствование учителя можно определить как переход с одного уровня деятельности на другой, т. е. можно сказать, что эти пять уровней описывают стратегию профессионального развития педагога.

¹ Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 113 с.

Не менее актуальна сегодня, в век компьютерных технологий, *информационно-коммуникационная* компетентность. Доска и мел стремительно уходят в прошлое, автоматизированное рабочее место учителя (АРМ) предполагает использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов. Кроме этого, учитель должен уметь работать с различными информационными источниками, программно-методическими комплексами, быть готовым к ведению школьной документации на электронных носителях и дистанционной образовательной деятельности.

Можно выделить три уровня владения ИКТ-компетенциями:

- базовый уровень, представляющий собой инвариант знаний, умений и опыта, необходимый преподавателю-предметнику для решения образовательных задач средствами ИКТ-технологий общего назначения;

- предметно-ориентированный уровень, предполагающий освоение ИКТ и формирование готовности к внедрению в образовательную деятельность специализированных технологий и ресурсов, разработанных в соответствии с требованиями к содержанию и методике того или иного учебного предмета;

- педагогический (психолого-педагогический, методический, творческий) уровень — это высший уровень ИКТ-компетенции, характеризующийся разработкой собственных электронных средств учебного назначения, использованием средств ИКТ для решения профессиональных и личных задач.

Решение педагогических задач невозможно без *коммуникативной* компетентности, которая представляет собой совокупность знаний и умений в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения. В силу этого она является основой профессиональной деятельности учителя.

Коммуникативные умения можно представить в виде нескольких блоков, которые охватывают все стороны деятельности педагога:

1. Социально-психологический блок, который предполагает умения

- производить благоприятное впечатление;
- рефлексировать;
- понимать своеобразие каждого ребенка и группы;
- использовать психологические средства — вербальные, невербальные, психологические механизмы коммуникативного воздействия;

2. Нравственно-этический блок, предполагающий умения;

- строить общение на гуманной, демократической основе;
- руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики;

- утверждать личностное достоинство каждого ребенка.

3. Эстетический блок, предполагающий
- гармонизировать внутренние и внешние личностные проявления;
 - быть артистичным, эстетически выразительным;
 - приобщать учащихся к высокой культуре общения;
 - активизировать их эмоциональный тонус и оптимистическое мироощущение, переживание радости общения, чувства прекрасного;

4. Технологический блок, предполагающий

- использовать учебно-воспитательные средства, методы, приемы, стиль руководства общением;
- соблюдать педагогический такт;
- органически сочетать коммуникативное и предметное взаимодействие;
- обеспечивать его воспитательную эффективность;

Но формирование коммуникативных умений невозможно без овладения интеллектуально-речевой компетентностью, так как именно язык является основным средством педагогической деятельности учителя:

- средством донесения учебной информации до аудитории;
- средством эмоционального воздействия;
- средством воспитания;
- средством формирования языковой культуры обучающихся.

Актуальной сегодня является и *правовая* компетентность, с одной стороны, позволяющая учителю строить свое взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса грамотно, а с другой — обеспечивающая воспитание правовой грамотности учащихся, что является важной задачей школьного образования, без решения которой невозможно построение гражданского общества.

Вот каковы требования к современному учителю. Но есть одна большая проблема. Они — это требования дня настоящего, потому что мы живем в стремительно изменяющемся мире. Сегодня мы готовим людей к рабочим местам, которых еще нет, к использованию информационных ресурсов, которых пока не существует, для решения проблем, о существовании которых мы еще не знаем.

А что же будет завтра?

Литература

1. Квалификационные характеристики должностей работников образования // Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. — URL: <http://irort.ru/files/EKSobrazovanie.doc>

2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высш. шк., 1990.

3. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя. — URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/06/25/1212207267/6.pdf>

ВИДЕОИНТЕРВЬЮ «КРУГ ЧТЕНИЯ» КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РЕШЕНИЯ АКТУАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ

Стимулом к созданию данного интервью послужила важная педагогическая проблема: как помочь современному школьнику найти свой круг чтения, свою «золотую полку», которую он будет пополнять любимыми произведениями. Наряду с вопросом «Что читать?» также возникает и вопрос «Как читать?». Есть компьютер, ридер, аудиокнига, традиционная книга... Эти и другие вопросы ребята задали сотруднику библиотеки, профессору, писателю и другим компетентным людям, мастерам своего дела, имеющим к книге непосредственное отношение. Видеоинтервью «Круг чтения» стало ответом на актуальный педагогический вопрос.

Ключевые слова. Проблема чтения, видеоинтервью, круг чтения, творческий процесс, аудиохрестоматия, традиционная книга, аудиокнига, электронная книга, современный процесс чтения.

Интерес к чтению у современного школьника недостаточно высок. В наше время чтение активно вытесняет телевидение, Интернет и другие СМИ. Если ученик и читает, то чаще всего предметом его чтения является не классическая литература, а продукт, который выдает Интернет — преимущественно это печатные тексты, которые ближе к устной речи, а значит, более безответственные (как и всякая устная речь).

«Проблема чтения находится в настоящее время в зоне особо пристального внимания педагогов, библиотекарей, широкой общественности. Диапазон мнений варьируется от констатации глубокого кризиса читательской культуры до утверждения новой модели чтения в современных условиях информационного общества. Чтение становится не только средством вхождения человека в культуру, но и серьезным фактором его личной успешности в различных сферах жизнедеятельности. Однако отзывы педагогов и родителей свидетельствуют, что круг свободного чтения школьников достаточно узок, в нем существенно преобладают произведения легкого жанра. Острой проблемой остается низкий уровень читательской компетентности».

Цель учителя — привлечь ученика к процессу чтения; обратить его внимание на книгу, показать ценность книги как вещи, предмета; заинтересовать актуальной проблемой.

Чтобы учебный процесс не превратился в навязывание учителем своей позиции, мной была предпринята экспедиция, состоящая из посещений нескольких особенно важных объектов, беседа с компетентными людьми, мастерами своего дела, которые помогли бы ученикам понять ценность

книги, выслушать их мнение, а главное — сделать свои выводы по этому вопросу. Я выбрала несколько объектов, которые имеют непосредственную связь с процессом чтения:

1. Библиотека имени Н. Рубцова;
2. РГПУ им. А. И. Герцена;
3. Студия записи проекта «Аудиохрестоматия»;
4. Союз писателей;
5. Книжная выставка «Время читать».

Мы с ребятами заранее обдумывали список вопросов, которые будем задавать нашим респондентам, готовили видео- и аудиоаппаратуру, потому что результатом нашей работы должен быть видеоинтервью, которое бы демонстрировало итог нашей совместной работы.

Это мероприятие помогло ученикам и руководителю

- раскрыться, показать себя с разных сторон;
- научиться задавать вопросы, вести беседу;
- творчески выражать себя (играть в фильме, снимать его, монтировать);
- рассуждать, предлагать свои идеи развития сценария, спорить;
- приходить к единому мнению, общаясь друг с другом;
- узнавать мнение авторитетных людей.

Одновременно ребята были увлечены новыми ощущениями поиска, открытий, возможностью встретиться и пообщаться с интересными людьми, поучаствовать в творческом процессе, изучив его изнутри.

Эта работа стала результативной — ребята были вовлечены во внеурочную работу, которая непосредственно была связана с общеобразовательной деятельностью. Каждая встреча была своеобразна, неповторима, невозможно было предугадать ее итог, поэтому от участников требовалось умение ответить на вопросы, заранее не озвучиваемые, беседа предполагала некоторую долю импровизации, мастерства собеседников.

Поэтапный анализ нашей экспедиции:

1. Библиотека им. Н. Рубцова.

Это районная библиотека, которая достаточно хорошо оснащена: богатый книжный фонд; читальный зал, оснащенный компьютерами, Интернет. Сотрудники активно взаимодействуют со школой: проводят тематические занятия, на которых показывают презентации, используют ИКТ.

Ведущий библиотекарь О. О. Семькина, профессионал своего дела, ответила на вопросы ребят: каково значение книги в современном мире; утратит ли традиционная книга свое значение в наше время и т. д. О. О. Семькина продемонстрировала современные книги необычного формата, звуковые, книги — трансформеры, объясняя, что с развитием

техники изменяется и книга, совершенствуясь, преображаясь. Но и книги, которые сохранились в библиотеке со времен блокады, не менее ценны и интересны.

2. РГПУ им. А. И. Герцена

В университете нашим собеседником была профессор Наталия Николаевна Какшто, занимающаяся исследованием новейшей русской литературы. Ученики узнали, как читают студенты; профессор рекомендовала книги, которые заинтересуют их; высказала свое мнение об аудиокнигах и электронных книгах. Но главный акцент сделала на книге как вещи, предмете — никакая другая не создаст атмосферу уюта и удовлетворенности чтением как традиционная книга.

3. Студия записи проекта «Аудиохрестоматия»

Это наиболее яркая встреча в плане большого количества упомянутых знаменитостей, участвующих в проекте «Аудиохрестоматия». Станислав Глушинский, главный звукорежиссер, поделился своим мнением о современной книге, рассказал о преимуществе аудиокниг. В записи произведений принимали участие: Д. Нагиев, Н. Краско, А. Мельникова и другие. Ребята оценили трудоемкость этой работы (для записи одной страницы текста иногда уходило до 5 часов), а также участвовали в записи диалога.

4. Союз писателей

Мы встретились с одним из членов Союза писателей, писателем-фантастом — Андреем Дмитриевичем Балабухой. Встреча была само-бытной уже потому, что проходила в квартире известного человека. Ребята посчастливилось увидеть своими глазами интерьер дома писателя, изобилующий книгами, рабочий кабинет, уникальные вещи, награды, которыми был удостоен писатель. Он поделился некоторыми секретами, касающимися его профессии, выразил отношение по поводу электронных книг, дал советы ребятам, призвал к старанию в учении, чтобы добиться результатов в будущей профессии.

5. Книжная выставка «Время читать»

Чтобы идти в ногу со временем, мы посетили выставку, книжную выставку. Ребята увидели книги различных издательств, демонстрирующих новинки художественной литературы, учебной и т.д. Мы побывали на презентации зарубежных книг, задали вопросы по интересующей нас теме. Ребят поразили говорящие книги, которые легки в применении и используются для самообразования; заинтересовали аудиокниги. Особое внимание организаторы уделили книгам, посвященным 200-летию Бородинской битвы — красочно оформленные и торжественные, они были достойны всеобщего уважения.

Эта экспедиция стала для нас очень важным познавательным процессом в ходе которого ребята получили знания о состоянии современного процесса чтения, познакомились с интересными людьми, практиковались вести беседу. Результатом деятельности стало видеоинтервью, в котором запечатлены наши встречи, беседы и ответы на вопросы: «что читать», «как читать?». А главное совет, данный старшеклассниками младшим школьникам: «Читать нужно обязательно!»

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Статья посвящена проблемам семьи в современном российском обществе. Чем раньше школьник-выпускник, поймет ценность семьи, тем больше будет решено общественных проблем.

Ключевые слова. Базовые национальные ценности, семья, семейные ценности, патриотизм, долг, ответственность.

Любовь к родине начинается с семьи.
Френсис Бэкон

В современном обществе проблемы семьи перестали быть внутрисемейными и приобрели характер социально-психологического, экономического, демографического, педагогического и правового бедствия в масштабах государства. Поэтому не зря в Стандартах второго поколения одним из базовых национальных ценностей является семья. Наше общество все больше поражается пьянством, наркоманией, агрессивностью и жестокостью, которые вторгаются в пространство семьи, разлагают семейную жизнь изнутри, поражая общество социальными недугами. Поиском выхода из сложившегося кризиса семьи и всего общества в целом занимаются как государственные, так и общественные институты. Такие базовые национальные ценности как патриотизм, гражданственность нельзя воспитывать вне понятия семьи. Семья — малая родина — большая родина — неразрывные понятия и их надо прививать с детства. Поэтому в формировании семейных ценностей большую роль играет школа, уроки литературы.

Уроки литературы — «один из ведущих гуманитарных учебных предметов в российской школе» и поэтому как никакой другой предмет наиболее полно содействует воспитанию общепризнанных нравственных ценностей. Одной из главных целей уроков литературы по новому Стандарту в основной школе является **«формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием, чувством патриотизма»** [1]. Достижение данной цели возможно через изучение литературных произведений на тему семьи, дома. На данном этапе общественного развития необходимо воспитывать осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи. Только человек, любящий свой отчий дом, свою семью и близких,

своей родной край может быть духовно богатой, высоко нравственной личностью, быть настоящим патриотом большой Родины.

Особенно важно формирование духовно-нравственных, семейных ценностей в интернатном учреждении, где учатся дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию. По тем или иным социальным проблемам дети не могут воспитываться и учиться в атмосфере семейного счастья и благополучия. Они не могут видеть перед собой правильную модель поведения и взаимоотношений обоих родителей, взаимоотношений любящих мужчины и женщины. Как правило, у таких детей очень низкая самооценка, неадекватные представления о собственной значимости и плохое представление об ориентации в социальных ролях. Поэтому, уроки литературы как нельзя подходят для достижения личностных результатов и ориентированы именно на учащихся интерната.

Одним из традиционных источников нравственности является семья. Тема семьи в русской литературе является одной из самых главных тем. Поэтому, учитывая особенности данного образовательного учреждения большое внимание уделяется произведениям, в которых поднимаются проблемы семьи. Изучение произведений русской классической литературы позволяет показать семью — какая она должна быть и какая не должна быть. Так, например, при изучении рассказа А. Куприна «Куст сирени» учащиеся 8 класса пришли к выводу о том, что может принести счастье семье. Перед учащимися ставились проблемные вопросы: почему автор выбрал именно сирень? Что обозначает фамилия главных героев рассказа — Алмазовы? Сирень — символ любви, счастья. Даже сама фамилия героев — Алмазовы — имеют значение чистых, светлых отношений между супругами. Учащихся не оставили равнодушными отношения между супругами — стремление сделать счастливым другого, умение проникать в душу любимого человека. Послетекстовым заданием был вопрос: «Почему рассказ называется «Куст сирени»?

Также был изучен рассказ И. Бунина «Кавказ», как противопоставление предыдущему рассказу. Здесь говорится о том, как герой ревновал жену, искал её, страдал. Но почему же автор, описывая его последние действия перед самоубийством, говорит о них, как о фарсе, как о чем-то театральном. Пара влюбленных, наслаждающихся отдыхом, счастьем. И вдруг рассказ заканчивается смертью. Кто виноват в этой смерти? Смогут ли быть счастливыми наши влюбленные? Отвечая на эти вопросы, учащиеся пришли к выводу о том, что любовь — это счастье, испытание, приносит страдания, и что истинно приносит человеку счастье и душевное спокойствие.

После изучения данных произведений, учащимися была сделана презентация «Классическая семья». Для создания учащиеся предварительно

изучили истории семей писателей Л. Толстого, А. Куприна, А. Бунина, семья Ульяновых. В данном проекте ребята попытались собрать положительные примеры семьи. Где главной задачей было собрать материал о членах семьи. Показать о роли отца — мужа, роль матери — жены, воспитание детей в этих великих семьях.

Наиболее ярким изучением стала работа над романом М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы», где ребята искали ответы на вопросы «Почему распалась семья? В чем причина трагедии Головлевых? В ходе анализа текста они пришли к выводу, что причины таятся и в самом государственном устройстве, самодержавно-крепостническом обществе, и что мать семейства Арина Петровна Головлева все силы приложила на то, чтобы увеличить свое имение и округлить свой капитал, но это удачное накопительство не укрепляет семью, наоборот, становится причиной её распада. У всех членов семьи — праздность, непригодность к какому-либо делу, безудержное стремление урвать для себя кусок побольше, получше — все это порождение времен крепостничества, закреплено в целом ряде поколений в ряде определенных черт характера. Но **главная причина** распада семьи, прежде всего, во **внутренних причинах, в семье отсутствует любовь, дружба, взаимоуважение, забота о близких, именно духовно-нравственные ценности являются «скрепами» семьи, в традиционной народной культуре говорится, что «семья крепка ладом», «муж — голова, а жена — душа».** Все беды в семье от матери — Арины Петровны, которая копит и копит, приумножая имение, не любит ни мужа, ни детей: «У неё была слишком независимая ... холостая натура, чтобы она могла видеть в детях что-нибудь, кроме лишней обузы».

Учащиеся изучали жизнь каждого из детей Арины Петровны. Дети делятся на «любимчиков», «постылых», внучек она в письме к Порфирию называет «щенками», родного брата (в просторечии Мишка-Буян), заточили в людскую, где он ел из одной чашки с Трезоркой.

Главный герой романа иудушка Головлев — воплощение пустословия, стяжательства, рвачества, сами же члены семьи боялись его, но не могли противостоять ему «глаза Иудушки источают чарующий яд, ... голос его, словно змей, заползает в душу и парализует волю человека» — никого не любит.

Трагическая судьба Степана Головлева, жизнь которого сравнивается с серым осенним небом, он одинок, нелюбим. Дочь, вышедшая замуж без родительского благословения тоже не заслуживает родительской любви.

Таким образом, учащиеся приходят к выводу, что семья Головлевых — это антисемья. В нормальной семье все дети должны быть любимыми, а муж и жена должны быть примерами любви и согласия.

Муж и жена, вступив в брак берут ответственность друг за друга, а самое главное — ответственность за воспитание, образование своих будущих детей.

Изучение классических произведений подвигло реализации проекта «Семья по божьим канонам». Ребята собирали материал для проекта из «Поучений Владимира Мономаха», «Повести о Петре и Февронии Муромских». Для сопоставления русских и бурятских семейных традиций были взяты поучения из книги бурятского Эрдэни — Хайбзун Галшиева «Зерцало мудрости», где так же говорится о семейном воспитании, о том, какая должна быть семья.

В данный момент ребята разделились на две группы, где первая группа продолжает работу над предыдущим проектом, а вторая начала работу над проектом «Счастливые семьи рядом с нами», идея которого появилась у самих учащихся. Учащиеся собирают газетные материалы о семьях нашего района, проводят встречи и берут интервью у представителей славных семей и династий Кижингинского района.

После работы над данной темой у ребят появилась идея проекта «Семья в моем понимании», где каждый рисовал, представлял свою будущую семью, при этом учитывались ошибки родителей, чтоб не повторить их.

В проектной деятельности учитель выступает не как лектор, а руководитель поисковой деятельности учащихся. Таким образом, в самостоятельном поиске учащиеся приходят к выводам о значении семьи в жизни человека, в жизни общества. Немаловажным является создание на уроке ситуации успеха, которую можно создавать на всех этапах урока. Задача ситуации успеха состоит в том, чтобы дать каждому ученику пережить радость достижения успеха, осознать свои возможности и поверить в себя. Также, учащиеся учатся работать в группе, разрабатывать проекты.

Таким образом, система уроков литературы по данной тематике позволяет формировать семейные ценности, на подобных уроках дети знакомятся с понятиями «долг», «ответственность», что семья призвана передавать от одного поколения к другому особую духовно-нравственную, отечественную традицию. Чтобы это осуществилось в жизни, каждый выпускник школы сам должен быть носителем традиции и культуры.

Внедрение приемов и элементов новых педагогических технологий позволяют учащимся ставить перед собой конкретные учебно-познавательные цели и достигать их, осуществлять самостоятельный поиск знаний. Значительно повышается учебная мотивация и самооценка, повышается интерес к чтению художественной литературы как по программе, так и вне учебной программы.

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков А. В. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2010.
2. Концепция федеральных государственных стандартов общего образования. М., 2009.
3. Примерные программы основного общего образования. Литература. М., 2010.
4. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. В. Я. Коровиной 5–9 классы. М., Просвещение, 2011.
5. Культура семьи: учебное пособие / сост. Н. Г. Храмова, Г. Г. Алексева, А. А. Сараева. Кострома, 2005.

СИСТЕМА КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ КАК ОДНА ИЗ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены анализ занятий по литературе, имевших различные формы, отслеживается динамика формирования компетенций, рассматриваются возможности использования форм деятельности учащихся.

Ключевые слова. Базовые компетенции, сценическое поведение, образовательные горизонты

Пробудить интерес учащихся к литературе, поддержать этот интерес, сделать чтение одной из жизненных потребностей, формировать на основе литературы важнейшие нравственные представления и духовные ценности — вот задачи, над которыми постоянно работает каждый словесник в школе.

Формирование **базовых компетенций** (социальной, коммуникативной, культуроведческой, компетенции саморазвития) — цель системы культурно-образовательных событий.

За период с апреля 2009 по март 2012 г., т. е. почти за четыре учебных года, учащимися МАОУ «СОШ № 25» было проведено несколько различных мероприятий разного уровня и характера. Внеурочная деятельность (в основном по литературе) привлекала ребят с самого начала работы проекта.

В год 200-летия Н. В. Гоголя отдел культуры администрации г. Улан-Удэ, Централизованная Государственная Библиотека имени И. К. Калашникова, кафедра языков и литературы Бурятского РИКУиО предложила шестиклассникам школы № 25 участвовать в заключительном гала-концерте, где должны были быть представлены работы учащихся и студентов — победителей конкурса, посвященного юбилею писателя. Ребята подготовили две инсценировки по мотивам повестей **Гоголя**. Одна из них — сцена с участием Вакулы и черта из «Ночи перед рождеством», другая — фрагмент из «Вечера накануне Ивана Купалы». Отбор литературного материала, актерский кастинг, составление мизансцен, репетиции, костюмы, грим, реквизит, подбор музыкального сопровождения — все это было серьезной работой, настоящим испытанием для ребят, учителей, родителей. Но, пожалуй, самой ответственной и по-настоящему трудной оказалась работа по изучению (более глубокому, вдумчивому, чем в классе и дома, в обычном режиме) текста произведений, литературоведческих источников, комментариев специалистов. Кроме того, ребятам впервые пришлось вплотную заниматься постановочной частью, театральными

тонкостями почти профессионально. Что такое мизансцена? Где кто стоит? Кто откуда выходит? Как говорить свои слова? Как сказать громко, просто чтобы тебя было слышно, но при этом не надрывно? Куда смотреть? Куда спрятать руки? Что при этом делают остальные? Как уходить со сцены? Как справиться с волнением? Результатом многодневного труда стало успешное выступление, радость и удовлетворение, похвала взрослых. Осознание значимости того, что ты сделал, и собственной значимости. И ещё, что нам кажется немаловажным, Гоголь стал ближе, как бы своим, прочувствованным, пережитым. Стоит сказать отдельно о том, что, кроме сказанного, ребята участвовали в «гоголевском» событии еще одним, необычным образом. Они решили выполнить поделки на «гоголевскую» тему. Гатапова Сэсэг сделала черевички для героини «Ночи перед рождеством», а Ситникова Вика изготовила целую сцену из этой повести. Выполненные из пластика куклы изображали Вакулу и черта. Заслуживает восхищения не только техника исполнения композиции (а это настоящая, профессиональная работа), но и очень точное прочтение образов. Её Вакула удивлен и растерян, когда видит черта, вылезающего из холщового мешка, а черт труслив, подобоострастен, хитер, смотрит Вакуле прямо в глаза. Потрясающая работа — необычный образовательный продукт — восхитила студентов филологического факультета Бурятского Государственного Университета и слушателей курсов в РИКУиО.

В январе 2010 г. учащиеся 7В класса стали участниками образовательного проекта, разработанного совместно с кафедрой языков и литературы РИКУиО, — литературно-музыкальной композиции «**Над ним луч солнца золотой...**». В процессе подготовки ребятами была освоена очень серьезная часть поэтического наследия **Лермонтова**, проделана огромная работа по анализу произведений, декламации лирики, сценическому поведению.

Ребята представили на суд зрителей (а ими сначала стали читатели ЦГБ имени Калашникова, учащиеся школы № 2 г. Улан-Удэ, а потом и учителя республики) не только стихи поэта, но и воспоминания о нем, отрывки из писем, что помогло в первую очередь им самим «присвоить» личность и творчество Лермонтова, полюбить поэзию, даже заразить своим увлечением одноклассников. Интересно, что по программе, на уроках, творчество Лермонтова еще не изучалось. А когда наступило для этого время, ребята, участники композиции, урок провели сами. Причем чувствовалось, что им это делать легко. Более того, они в этом нуждались. Хотелось свою любовь к поэту, понимание его судьбы, его творчества передать другим, поделиться душевным состоянием, опытом прочтения. Думается, что такой результат культурно-образовательного события дорогого стоит. Ребята выступали перед старшеклассниками школ № 25,

2 — участниками сетевого взаимодействия. Кроме них, выступали члены поэтического клуба «Олимп» — бурятские поэты.

Став восьмиклассниками, учащиеся нашей школы дважды были деятельными участниками культурно-образовательных событий года. В сентябре прошел замечательный праздник, посвященный осени. «**Закружилась листва золотая...**» — так называлась композиция, где звучали стихи об осени самых разных русских поэтов. И даже те из них, что были знакомы с детства, приобрели особый смысл, особое звучание, стали безмерно дорогими.

А в феврале ребята представили **литературно-географическое путешествие на фрегате «Паллада» вместе с И. А. Гончаровым**. Особенность этого мероприятия состояла в том, что с личностью и творчеством этого писателя ребята не знакомы вовсе. И если Гоголя и Лермонтова мы узнали и полюбили больше, чем до такого близкого знакомства, то Гончарова мы открыли. Хочется верить, что, когда в 10 классе мы будем изучать творчество этого писателя, ребята совершенно осознанно тепло отнесутся и к его романам, и к героям.

Весной 2012 г. был поставлен очередной спектакль по мотивам рассказов **А. П. Чехова**. В основе композиции рассказ «Свадьба». Работа принесла огромное удовлетворение не только «ветеранам» движения, но и, что считаем очень ценным, привлекла к деятельности ребят, которые до этого не принимали участия в литературных мероприятиях по разным причинам. Чаще всего назывались такие, как боязнь сцены, отсутствие артистизма, вообще «далекость» от литературы. Однако пример одноклассников, зараженных проектом, заставил попробовать свои силы даже самых робких. Те, кто действительно не может говорить на сцене, играл на гитаре, помогал оформлять декорации (хотя, признаться, они всегда условны, минимальны), готовил костюмы (опять-таки больше элементы таковых, а не сами костюмы), отвечал за техническую сторону спектакля.

Ярчайшим событием в учебно-исследовательской деятельности наших ребят стала **литературная игра «Виват, романтика!»**, посвященная творчеству двух великих писателей — **Г. Х. Андерсена и А. С. Грина**. Перед игрой была проделана огромная работа: перечитаны заново и прочитаны впервые многие и многие произведения Грина и Андерсена, перелистаны сотни страниц с иллюстрациями к книгам, просмотрены фильмы и мультфильмы по произведениям авторов, изучены материалы о жизни писателей. Кроме того, пришлось окунуться в музыкальную стихию, потому что одно из домашних заданий предполагало постановку пантомимы по любой сказке Андерсена, а для нее нужно было подходящее музыкальное сопровождение. Зато плоды такого труда оказались хороши: пантомима

по сказке «Дикие лебеди» получилась чудной, инсценировка по рассказу «Словоохотливый домовой» Грина заставила серьезно изучить сложнейшую теорию литературы по поэтике гриновского романтизма. Вопросы, на которые ребята блестяще отвечали, — тоже результат исключительно кропотливого изучения теории литературы, биографии писателей, текстов художественных произведений. А надо подчеркнуть, что читательский материал далеко выходил за рамки школьной программы. Андерсен вообще позиционировался как писатель «взрослый», писатель-философ, а не просто сказочник, что известно всякому. Особый вклад в работу команды внесли те, кто написал эссе по творчеству Андерсена и Грина, и участники суперигры. Эти ребята и были отмечены особо. Итог игры — I место, отличное настроение, желание участвовать в подобных мероприятиях еще и еще.

За минувшие четыре года в классе, где учатся ребята — участники проекта — прошло несколько **открытых уроков**, на которых побывали учителя города и республики. В 2009 году состоялся урок по произведениям *Н. С. Лескова «Сила моего таланта в положительных типах»*. В 2009–2010 учебном году прошли два урока: *«Маленький человек» в произведениях Гоголя и Чехова»* и *«Тема поэзии и образ поэта в лирике В. В. Маяковского»*. В 2010–2011 учебном году состоялось ещё два урока: *«Мотив желания и его развитие в лирике Лермонтова»* и урок словесности *«Роль обособленных определений в художественных произведениях (на материале повести Тургенева «Ася» и рассказов Толстого «После бала» и Чехова «О любви»)»*.

Эти же ребята **участвовали в различных культурно-образовательных событиях и как зрители**. Вот список этих мероприятий:

- встреча с поэтом-бардом *А. Переновым*;
- *классный час* — заочное знакомство с творчеством *С. П. Алагуевой*, известной бурятской писательницей и художником;
- очное знакомство с *С. П. Алагуевой*, встреча с ней в ЦГБ имени *Калашникова*
- литературный салон «Болдинская осень», в который наших ребят пригласили ученики школы № 2;
- литературная гостиная «Целый мир от красоты...», представленная студентами филологического факультета БГУ;
- литературно-музыкальная композиция «Блок и Бунин. Диалоги о вечном»

Последнее культурно-образовательное событие готовили 11-классники нашей школы. Осознать литературный факт и явление в контексте времени, в вечности — вот что предстояло сделать старшеклассникам, готовя это мероприятие. Если с личностью и творчеством поэтов ребята

уже знакомились на уроках, то осознать их мировоззрение, воплощенное в поэзии, в письмах, в фактах биографии, да еще представить как заочный диалог о вечных ценностях и вопросах было нелегко. Но тем большую пользу и значимость имела эта работа для каждого из участников этого мероприятия.

В апреле 2010 г. прошел **городской конкурс «Мой Чехов»**, на котором были представлены различные виды деятельности школьников. Ребята готовили постановку произведения или фрагмента из произведения Чехова на свой выбор. При этом существовала эта постановка в двух видах: как фильм (видеоролик, который снимали сами ребята) и как спектакль, живущий на сцене. Мы выбрали рассказ «Беззащитное существо». Работа над роликом, конечно, потребовала очень много времени и сил. Ведь этот жанр труден и в техническом отношении, и в плане своей новизны и необычности для школьной практики, и в режиссерском и актерском смысле. Оказалось, что одни и те же ребята, занятые в фильме и в спектакле, должны были работать в каждом случае совершенно по-разному. Это было нелегко. Кроме того, им пришлось значительно расширять свой читательский кругозор, потому что произведения, по которым были сформулированы вопросы, далеко выходили за рамки школьной программы. Очень увлекла их работа над иллюстрациями к рассказам Чехова. Они просмотрели огромное количество материала в Интернете, перелистали сотни книжных страниц самых разных изданий Чехова, читали специальную литературу. Особое внимание старались уделить чеховской поэтике, стилю. И, что кажется нам самым важным, это работа в команде, то есть формирование коммуникативной компетенции. Объединённые общей целью, школьники, чувствуя свою персональную ответственность, показали себя как сплоченная команда единомышленников, способная добиваться значительных результатов. Мы стали единственной командой, которая ответила на все вопросы и получила максимально возможные баллы в этом туре конкурса. Автор эссе Берёзкина Наташа была отмечена в номинации «За особый лиризм». Словом, команда заняла 3 место, получила диплом, ребята были отмечены в отдельных номинациях.

Разумеется, ребята, участвующие в подобных мероприятиях, значительно расширяют свои образовательные горизонты, повышают уровень знаний по литературе, лично мотивированы на дальнейшую деятельность, видят собственный рост, уважаемы сверстниками. Что очень важно, вовлекаются в такие культурно-образовательные события все новые и новые люди. Отрадно, что стало интересно тем, кто никогда не отличался особой любовью к литературе, театру. И еще важно: детям понятно, что успех возможен, если ты знаешь материал глубоко, изнутри, если ты «попытел» над ним. Пусть на сцену, на конкурс выходит далеко не всё, что ты

готовил, но осознание собственного роста в интеллектуальном и духовном отношении очень дороги.

Таким образом, мы постарались на примере одного класса проследить формирование и динамику развития базовых компетенций в системе урочной и внеурочной работы, а также возможности использования различных организационных форм учебно-исследовательской и творческой деятельности учащихся в современной школе, вести диалог традиций и инноваций в условиях трансформации общества и культуры.

В. Ю. Коняева

ВНУТРИПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Автор статьи рассматривает возможности межпредметной интеграции уроков русского языка и литературы и приходит к выводу, что системная интеграция учебных предметов близких областей является реальным средством оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова. *Интеграция, внутрипредметные связи, уроки русского языка и литературы, формирование ключевых компетенций.*

Современная образовательная парадигма ориентирована на формирование ключевых компетенций, личностное развитие школьника, а не совершенствование ЗУНов (знаний, умений, навыков). Но учащимся, чтобы успешно пройти итоговую аттестацию и сдать ЕГЭ, надо усвоить большой объем учебной информации, которую они не всегда успевают осмыслить, а лишь механически заучивают. Кроме того, в современной школе одной из проблем является перегрузка учащихся, нехватка времени на всеобъемлющий образовательный процесс. В связи с этим интеграция учебных предметов близких областей является реальным средством совершенствования учебного процесса.

К проблеме интеграции в обучении обращались многие известные педагоги: Я. А. Каменский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др. В современной школе интеграция рассматривается как технология и метод обучения. С одной стороны, это путь объединения в единое целое разрозненных частей и элементов, с другой — установление взаимосвязи внутри системы. Межпредметная интеграция способствует формированию у обучающихся целостной картины мира, ценностных ориентаций, практической а также развивает обобщенные способы познавательной и деятельности. Усиление межпредметных связей активизирует мыслительную деятельность учащихся, рождает новый уровень мышления, глобальный, интегрированный, не замкнутый в узкой специализации, расширяет сферы получаемой информации, учит сопоставлять и анализировать отдельные явления с различных точек зрения и рассмотреть их в единстве. Все это говорит о том, что в системной интеграции русского языка и литературы существует реальная возможность оптимизации учебного процесса.

Предложенные нами интегрированные уроки могут проводиться в рамках традиционных курсов русского языка и литературы при координации учебных программ последних. В своей деятельности мы опираемся

на идеи Н. М. Шанского и Н. А. Беловой [1; 2] о возрождении филологического сближения преподавания языка и литературы. Комплексный филологический анализ словесной ткани произведения помогает глубже понять идею произведения, вооружая учащихся знаниями, необходимыми для самостоятельного толкования смысла текстов различных стилей и жанров, а выход на индивидуальную интерпретацию, приращение смыслов текстов позволяет развивать личностные качества учащихся.

Интегративные компоненты разработанных нами уроков различны: от минимального взаимодействия дисциплин (на уровне межпредметных связей) до максимального (на уровне целостности). На занятиях создаются условия, в которых продуктивная учебная деятельность становится основой для формирования ключевых компетенций, а основу учебного процесса составляет не информация для запоминания и воспроизведения, а формирование умственных действий. Наблюдение за выразительно-образительной стороной изучаемых явлений языка обычно организуется через систему специальных заданий, активизирующих внимание учащихся к тексту. Тексты подбираются с учётом основной лингвистической или литературной темы, возраста учащихся и их знаний.

Продуктивны уроки русского языка (словесность на уровне межпредметной интеграции) с привлечением эпизодов, отрывков из текстов литературных произведений, изучаемых параллельно на уроках литературы. В 9 классе на уроках словесности нами широко используются критические статьи. Так, например, в 9 классе при изучении романа «Евгений Онегин» уроки русского языка проводим с использованием 8 и 9 статей Белинского о романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин».

Представим урок русского языка на тему: «СПП с придаточным изъяснительным».

На уроке привлекаются выдержки из статей В. Г. Белинского, из которых конструируются предложения, выступающие в качестве опорных на уроке:

1. *Белинский, рассуждая о романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин», утверждает, что «Онегина» можно назвать «энциклопедией русской жизни».*

2. *Критик говорит о том, что этот роман «в высшей степени произведение народное».*

3. *Под народностью понимается «не описание народного костюма, кухни и жизни крестьян» — это простонародность. Народность — «в манере понимать вещи».*

Ребятам предлагается объяснить, как они понимают, в чём состоит энциклопедичность и народность романа, почему Белинский так называет это произведение. Что кроется в современном понятии «народность»?

Далее идет работа с филологическими понятиями: грамматическая основа, простое, осложнённое предложение, неполное предложение, знаки препинания. А затем осуществляется переход к новой теме: «СПП с придаточным изъяснительным».

После изучения теории о придаточных изъяснительных предложениях учащимся предлагается, используя выдержки из статей Белинского, самим построить СПП с придаточными изъяснительными и прокомментировать данные предложения с точки зрения смысла.

Следующий урок русского языка, урок развития речи, будет посвящён сжато изложению одной из статей Белинского. И как завершение работы над статьей — написание сжатого изложения по небольшому эпизоду статьи (сжатое изложение является одним из элементов экзамена ГИА в 9-м классе).

Далее на уроках русского языка для изучения лингвистических явлений используются материалы статей Герцена, Добролюбова и Писарева о романе «Евгений Онегин». В свою очередь информацию, полученную на уроках русского языка, успешно применяем на уроках литературы, посвященных «Евгению Онегину».

Ещё два чисто практических плюса такой работы со статьями. Оценку за изложение можно поставить и за литературу, так как учащиеся продемонстрируют знание статьи. Во-вторых, поработав на уроке русского языка со статьями критиков, мы получили свободный час для урока литературы, который можно использовать для комментированного чтения романа Пушкина «Евгений Онегин».

Литература

1. *Белова Н. А.* Содержание и процесс интеграции филологических дисциплин в школьном образовании. М., 2005.
2. *Шанский, Н. М.* О курсе «Русская словесность» на продвинутом этапе обучения (X–XI классы) // Рус. яз. в шк. 1994. № 5. С. 35–39.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье обобщается система работы по развитию творческих способностей на уроках английской литературы, предлагаются формы работы, способствующие формированию гармоничной личности.

Ключевые слова. Английская литература, творчество, воображение, формы работы.

Русский язык — наша духовная родина, надо любить и беречь его. Одним из средств спасения русского языка является изучение его в контексте мировой литературы. Необходимо стремиться использовать любую возможность для сравнения и сопоставления творчества русских писателей с зарубежными.

Широкий взгляд на мир, формируемый при знакомстве с зарубежной литературой, даст уверенность в себе, умение критически усваивать духовные ценности прошлого и настоящего. А критика неразрывно связана с творчеством.

Поэтому методика преподавания английской литературы в школе с углубленным изучением иностранных языков предполагает творческое соревнование учеников с изучаемыми авторами. Нет кощунства в том, что дети, недавно научившиеся читать и писать, будут состязаться в стихосложении с Э. Лиром, Р. Бернсом, в сочинении сказок с Л. Кэрроллом, Д. Биссетом, А. Милном. Ведь сказочники всех времен потому и могли создавать свои волшебные истории, что в глубине души оставались детьми. А детям, в свою очередь, свойственно желание стать взрослыми, решать важные вопросы, сталкиваться с серьезными проблемами, самостоятельно принимать решения. Творчество объединяет детей и взрослых. Но это очень трудоемкий процесс, требующий многих знаний, умений, помимо таланта, который есть в каждом ребенке. Недаром Л. Н. Толстой утверждал, что учиться творчеству нужно у детей.

В делах творческих не бывает мелочей, ненужных знаний. Здесь важно все: и овладение языком, на котором написаны произведения (английским, в данном случае), и знакомство с работой переводчиков, и изучение образной системы, которая лежит в основе всех произведений, и прослеживание эволюции жанров — от простейшей басни (притчи, были, анекдота) к повести, роману, пьесе, к виртуозным словесным конструкциям. В этой

связи представляется необходимым знакомство учащихся с литературоведческими терминами. Причем вводить понятия в игровой форме возможно уже в пятом классе. Целесообразно как можно раньше начать пользоваться категорией художественного образа. Необходимо растолковать само понятие «образ» — термин необычайно содержательный и многозначный. Подбор «гнезд» однокоренных слов приведет к пониманию — мы сами творцы образов, а поможет нам воображение, слово, рожденное от того же корня. Структура образа разнообразна: это и словесное изображение, кстати, тоже слово из «гнезда», и зримое, пластическое (в живописи, скульптуре), и невидимое, звуковое (в музыке).

В процессе создания образа творец следует плану работы, опирается на предчувствие, соотносит процесс творения с мыслями и чувствами, порой приходящими свыше. Метафора — «рождение» книги как нельзя лучше отражает суть творчества. Это процесс очень серьезный, мучительный, а результат его может быть прекрасным.

Любой предмет в школе — это, прежде всего, путь к познанию. Пути, как известно, бывают разные, но, важно, что цель одна — создание всесторонне развитой гармоничной личности, человека, способного мыслить, чувствовать, творить, с развитым воображением, широким кругозором, сформированным эстетическим вкусом.

Программа по английской литературе построена по жанрово-тематическому принципу.

- 5 класс — «Неслышно девочка идет по сказочной стране» — Человек познает мир и самого себя — сказки победившего прочного добра, стихи;

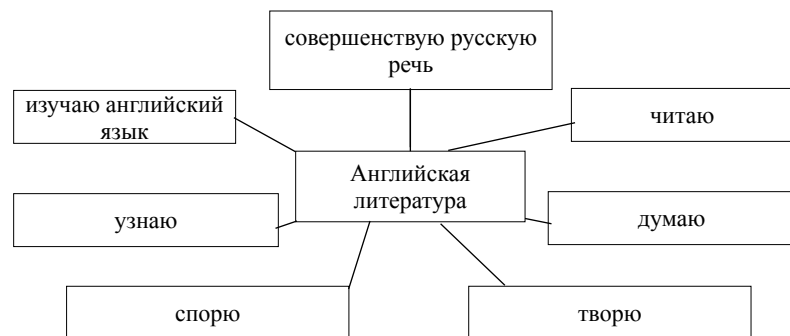
- 6 класс — «Он придет, он будет добрым, ласковым, ветер перемен» — Человек взрослеет и познает мир взрослых и мир детей — истории совершенного добра, истинной веры, великой любви — фэнтэзи, баллады;

- 7 класс — «Значит, нужные книги ты в детстве читал» — Возможности человека (сила характера, сила чувства, сила ума) — истории о подвигах, бескорыстии, чести, доблести — рассказы, повести, романы;

- 8 класс — «Весь мир театр» — Человек и время (человек в истории, вечные проблемы. «бродячие сюжеты») — От Возрождения к Романтизму — драматургия, лирика.

Задачи, поставленные перед учащимися, изучающими английскую литературу, можно представить в виде схемы:

Задачи изучения английского языка



Уроки английской литературы призваны создать условия для детского творчества.

Достижению цели подчинены следующие методы и формы работы:

- ознакомление с наиболее характерными произведениями английской литературы различных жанров:

5 класс — народные песенки, лимерики, волшебные сказки, сказки-перевертыши, сказки-нонсенсы, сказки о животных, эксцентриада;

6 класс — «умные» сказки, сказки-фэнтэзи, сказки-притчи;

7 класс — баллады, исторические романы, приключенческие романы, социально-психологические романы, философско-сатирические романы, автобиографические повести;

8 класс — сонеты, трагедии, комедии, драмы, поэмы;

- выработка навыка создания жанрового произведения с использованием памяток;

- создание страниц «Моей книги»;

- создание своих произведений;

- создание презентаций.

Уроки английской литературы в школе имеют свои особенности.

В процессе изучения творчества английских писателей необходимо:

- концентрированно, насыщенно использовать отведенное программой время (один час в неделю);

- рассматривать лишь те вопросы, которые не могут быть поставлены на материале только русской литературы, но при этом прослеживать взаимосвязь и взаимопроникновение культур;

- приобщить учащихся к мировому историко-литературному процессу, проследить некие широкие закономерности таким образом, чтобы все

узнанное на уроках русской литературы вписывалось в процесс изучения английской литературы;

- акцентировать внимание учащихся на художественном облике эпохи, своеобразии и неповторимости ее искусства;

- одной из задач, решаемых в процессе преподавания, является приобщение к понятию — мировая литература, частью которой является русская, поэтому сама структура урока по творчеству западного писателя принципиально отличается от привычной схемы урока по русской литературе;

- урок начинается с характеристики эпохи, причем из реалий английской истории берутся только те, которые работают на общую концепцию эпохи.

Таким образом, изучение творчества английских писателей дает возможность сформировать представление и расширить знание о литературном жанре (эпос, лирика, драма), представленном в английской литературе самобытно, полно, глубоко.

Работа по развитию творческих способностей учащихся подчинена определенной системе. На уроках ребятам предлагаются следующие формы работ:

- создать иллюстрацию к произведению;

- сочинить лимерик;

- придумать своего героя сказки (портрет, характер...);

- создать интересную ситуацию → придумать сюжет истории;

- сформировать словарь:

- эпитетов,

- простых истин и правдивых небылиц,

- игры со словами (любимые, умные, веселые, страшные, хитрые, добрые слова),

- «гнезд» однокоренных слов,

- имен;

- составить кроссворд (герои, литературные термины, географические названия, фамилии писателей);

- составить проблемные вопросы;

- сочинить свою сказку:

- в форме комиксов,

- «легенды» к карте путешествий,

- в традиционной форме;

- сочинить акростих;

- придумать ролевою игру

- сочинить балладу;

- создать карту путешествий;

ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ПРОВЕДЕНИЯ

- написать послание потомкам;
- описать рыцарский турнир;
- сочинить поэму;
- провести сопоставительный анализ историй;
- сочинить сонет;
- сочинить пьесу;
- сочинить притчу.

Важным в творческом процессе представляется умение грамотно построить диалог между героями произведения. Здесь поможет создание на уроке художественно-игровых речевых ситуаций, приближенных к формам искусства — например «воображаемые встречи», часы воспоминаний и т.д. Они связаны с попыткой проникновения в художественную структуру произведения, со вступлением в общение с героями, с попыткой стать свидетелями их воображаемого диалога и тем самым глубже постичь их внутренний мир, систему взаимоотношений и самооценок, непосредственно ощутить воздействие языка произведения на строй речи, и впоследствии использовать данное умение в собственном творчестве. Распознавать художественную структуру произведения, воспроизводить речевой стиль эпохи.

Создание речевых ситуаций на уроке способствует развитию эмоционально-образной речи школьника, интенсивному обогащению словарного запаса, прогрессу в общекультурном развитии, формированию умений строить высказывания разных жанров, стилей.

Значимым видится ввести ребенка в мир художественной литературы, подарить радость общения с результатом творчества писателей всего мира, английских в том числе, дать почувствовать каждому ребенку свою индивидуальность, испытать счастье, поняв, что и он сам может творить.

В статье идет речь об уроках-мастерских — педагогической технологии, основанной на гуманистических представлениях о ценности каждой человеческой личности.

При всем разнообразии мастерских есть некий алгоритм процесса, который авторы статьи представляют на конкретных примерах.

Ключевые слова. *Инновационная форма, мастерские, ценность каждой личности, творчество, внимание к слову.*

Как создать в процессе урока проблемную ситуацию, как всемерно активизировать познавательную деятельность учащихся, как научить их применять знания в новой ситуации — вот о чём сегодня больше всего статей, докладов, книг. В последние годы внимание методистов, учителей направлено на поиск новых методических путей.

К инновационным формам обучения относятся уроки-мастерские, разработкой которых мы с сестрой, Л. В. Матюха, учителем русского языка и литературы МОУ СОШ № 4 г. Нижний Ломов Пензенской области, занимаемся уже более десяти лет. Педагогическая мастерская — это не просто новый вид урока, — это особая педагогическая технология, основанная на гуманистических представлениях о ценности каждой человеческой личности. Технологию мастерских можно назвать диалоговой, рефлексивной, так как она связана с гуманистическим характером целей, взаимоотношений, деятельности участников мастерской.

Существующая же система образования в значительной степени построена на передаче знаний от учителя к ученику, на пассивной позиции обучающегося, что не позволяет личности самой «строить» свое знание, активно и творчески пользоваться им в жизни как своим приобретением. При этом не раскрывается до конца творческий потенциал человека.

Все направления педагогической деятельности учителя объединяет новая форма взаимодействия учителя и ученика — **педагогическая мастерская**, основной закон которой: «Делай по-своему, исходя из своих способностей, интересов и личного опыта, и корректируй себя сам». «Мастерская, — пишет Инна Алексеевна Мухина в книге «Педагогические мастерские. Теория и практика», — это такая форма обучения детей и взрослых, которая создаёт условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путём самостоятельного или коллективного открытия».

В настоящее время опыт проведения мастерских распространился по всей России. Увлékла эта новая форма обучения и нас. Более десяти лет занимаемся освоением методики и разработкой уроков-мастерских. Нами составлено около 20 мастерских для 5–11 классов как по русскому языку, так и по литературе. Их темы разнообразны и посвящены в соответствии с возрастными особенностями учащихся и временам года («Лик осени», «Зима... Красавица или ведьма злая?», «А я говорю: «Апрель...»»), и любимому городу («Мой Петербург») — это мастерские для 5–6 классов. Во время мастерских для уч-ся 8–11 классов «Тряпица совести в кармане», «Есть или нет... Что это значит?», «Куда ведут рельсы?», «Герой или антигерой?» идёт серьёзный откровенный разговор о совести, о роли семьи в жизни человека, о выборе жизненного пути, о нравственных основах жизни. В центре большинства мастерских — работа с литературными произведениями. Таковы, например, мастерские, посвящённые жизни и творчеству М. Ю. Лермонтова, А. Фета, Н. Рубцова, И. Бунина, К. Бальмонта, В. Маяковского и др. С удовольствием проводим мастерские коллег-единомышленников.

Вместе со своими учениками мы составили «Законы мастерской», которые позволяют как можно быстрее постичь особенности работы, отличающейся от обычного урока, и включить детей в эту работу.. Вот они:

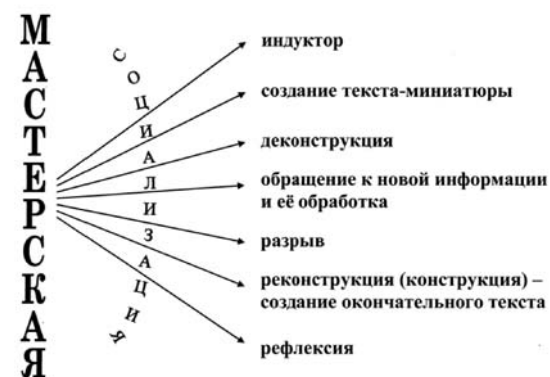
1. Всё, что ты делаешь, правильно и хорошо.
2. Каждый обязательно должен выполнять всё, о чём попросит мастер.
3. Один говорит — все слушают.
4. Не задавать вопросов. Как понял — так и делай. Всё правильно!
5. Обязательно записывай всё, что понравилось у других (добирай материал).

При первом знакомстве учащихся с этими законами, конечно, необходимы комментарии к ним, например, такие: чтобы сделать всё правильно и хорошо и не задавать вопросов, нужно очень внимательно слушать мастера; чтобы набрать достаточное количество материала, надо слушать своих товарищей и выполнять всё, о чём попросит мастер.

Технология мастерских достаточно подробно изложена в работах педагогов Москвы и Санкт-Петербурга, но, тем не менее, не сложилась окончательно и подлежит дальнейшей отработке и теоретическому осмыслению. При всем разнообразии мастерских есть некий алгоритм процесса. Представим его действие на конкретных примерах.

Толчок, который должен помочь разбудить мысли учащихся, получил название индуктора. Это может быть задание вокруг слова («игра» со словом, его «раскачивание»), создание ассоциативного ряда), предмета,

рисунка, воспоминания — чаще всего неожиданное для учеников, в чем-то загадочное и обязательно личностное.



Для работы в мастерской типичен элемент неопределенности, неясности: заранее не сообщается тема занятия; в заданиях значителен элемент неопределенности. Данная деятельность стимулирует творческий процесс. На мастерской в 10 классе на тему «Герой или антигерой» индуктором становится раскатка слова «клинч». Ученики на основе букв и слогов этого слова создают новые слова: клин, крик, клич, чин, клеймо, ключ, кличка, личность и др. Не многие из ребят (кроме тех, кто читал одноименную пьесу А. Слаповского) знают, что такое «клинч» (обоюдный захват боксеров, запрещенный прием в спорте), — это стимул заинтересовать их, сделать так, чтобы они сразу включились в активную работу.

После каждого этапа мастерской необходимо предъявить «продукт» всем участникам — это социализация, во время которой учащиеся имеют возможность как высказать свое мнение, так и услышать мнения ровесников. Оценка заменяется самооценкой и самокоррекцией. Приветствуются любые мнения. Как правило, идеальное количество учащихся для работы в мастерской — 12: три группы по четыре человека, и в процессе работы во время социализации необходимо дать слово каждому ученику. Уже здесь пойдет речь о своеобразной адаптации технологии мастерской к условиям использования в обычной школе, где в классе от 25 до 30 учащихся (это 6–8 групп). В связи с этим можно проводить социализацию таким образом: группы по очереди (первая — 1-е задание, вторая — 2-е задание и т. д.) отчитываются о выполнении заданий, причём члены остальных групп могут дополнять ответы своих товарищей.

В результате работы с различными материалами: словами, звуками, природными материалами — в целях накопления слов — создается начальный творческий «продукт», так называемый мини-текст, то есть миниатюра, в достаточной мере отражающая мир подсознания ученика.

Создание мини-текста — очень важный этап работы, которым нельзя пренебрегать, несмотря на то, что время на уроках ограничено. Ведь мастерская — это не только разрешение актуальной проблемы, осознание литературных текстов, но и возможность самовыражения, особенно необходимая подросткам. Мини-текст — это своеобразная ступенька к литературе через собственные ощущения.

Вторая часть мастерской — работа с новой информацией: музыкальным произведением, краткой биографией писателя, критической статьёй, текстами произведений и т. п., т. е. ученики продолжают набирать словарный материал. С одной стороны, повышает эффективность процесса обучения, с другой — способствует снижению психического напряжения ребенка использованием учителем **визуального и слухового** каналов донесения информации до ученика.

Один из этапов мастерской — работа с музыкой. Так, после прослушивания пьесы П. И. Чайковского «Октябрь. Осенняя песня» из цикла «Времена года» ребята делятся своими впечатлениями, продолжая слова: «Я представляю себе...» Ученик пишет: «Я представляю себе идущего по осеннему саду грустного человека». А вот ощущения ученицы: «Листья падают и кружатся в воздухе. Они ложатся на землю мягко и легко».

Кульминацией творческого процесса является так называемый «разрыв». Это психологическое состояние участника мастерской, при котором ему внезапно открывается новое видение предмета, явления, образа, отношения. Происходит разрыв между старым и новым знанием. Так на мастерской «Лермонтов и Кавказ» ученики приходят к выводу, что поэт, зарекомендовавший себя смелым и отважным офицером, не желал воевать с горцами. Оказывается, Кавказ и в стихотворениях Лермонтова двуклик: с одной стороны, это край экзотики; с другой — человеческих трагедий.

На основе всего набранного словарного материала создается окончательный текст. Если до этого этапа ученики занимались деконструкцией материала, то есть работали на уровне определенных слов, словосочетаний, ассоциаций, то окончательный текст — это конструкция, проявление каждым учеником в полной мере своего творческого потенциала.

Не менее важно, что текст, созданный на мастерской, раскрывает внутреннее «я» каждого участника. Неудивительно поэтому, что во время мастерских дети пишут стихи, даже ещё не зная в полной мере теории стихосложения. Пишут, и сами себе счастливо удивляются, потому что находят слова, рифмы и ритм, способные передать их чувства,

Заключительный, обязательный этап мастерской — рефлексия (самоанализ). Обычно мастер задает вопросы: «Как работалось? Где, на каком этапе, было трудно? Что нового дала тебе мастерская? Что такое для тебя мастерская?» Учащиеся искренне пишут о том, как чувствовали себя, о своих удачах и неудачах, что дала им мастерская. Как правило, ответы учащихся свидетельствуют о достигнутом **взаимопонимании** между мастером и детьми: «Мастерская для меня — это чудесная игра, которую всегда жду с нетерпением», «Мастерская — это радость. Я узнаю ближе своих одноклассников», «Мастерские — уроки, которые помогают развивать воображение, способности, речь, постигать смысл слова», «... это возможность углубиться в себя».

Таким образом, в мастерской учат главному: каждый человек неповторим, он интересен именно своей непохожестью на других. Мастерская даёт возможность ребёнку осознать сам путь рождения знания по схеме «Учитель — ученик — знание». На уроке-мастерской совершается совместное движение учителя и ученика по избранной дороге в накоплении нового жизненного, духовного опыта, получения знаний; попутно атмосфера на занятии способствует раскрытию творческого потенциала личности каждого ученика. А разбуженное творческое начало в какой-то области непременно послужит импульсом к более многостороннему развитию и стимулом творческого подхода к любой работе.

Часто интерес к материалу урока снижает значительная доля назидательности учителя как следствие авторитарного стиля обучения. Одним из принципов мастерской является ценностно-смысловое равенство всех участников, включая мастера-руководителя мастерской, который любит не себя в мастерской, а ученика, поэтому и ограничивает свою инициативу, свой монолог, свои выводы, оценки, давая возможность ученикам построить их в своем сознании самостоятельно: ему ненавистно все, что только поучает, не побуждая к деятельности.

Будущее за приемами, условно называемыми методикой «поводыря», когда совершается совместное движение по избранной дороге для накопления нового жизненного, духовного опыта. И каждый имеет право на ошибку. Самостоятельное преодоление ошибки — путь к истине. Мастер не дает никаких указаний, не оказывает помощи в тупиковых ситуациях. Таким образом ученики готовятся к реальной жизни, что является основой, по терминологии профессора Н. К. Смирнова, «педагогической адаптологии». Психологическое состояние человека в мастерской — состояние творчества, прорастания слов и словосочетаний, которые живут по своим внутренним законам, не подчиняющимся сознанию. Слова дают свободу фантазии, ассоциациям.

Таким образом, язык — важнейший материал для работы во всех мастерских, независимо от предмета. Ведь развитие ребенка, по словам Л. Д. Фураевой, — «это развитие личности в Слове, ибо «вначале было Слово» и Слово есть жизнь моего внутреннего «я». Развить речь — значит прежде всего пробудить в человеке генетически закодированное слово, свое, личностное». Есть ли что-то более важное? Вряд ли.

Фрагмент мастерской «Лики осени»

— Добрый день! Я рада встрече с единомышленниками. Работать будем группами. Когда группа готова, один из вас поднимает руку. Отвечать — по очереди: Первая группа полностью — остальные дополняют; вторая полностью — остальные дополняют и т. д.

Читаю ученическое сочинение.

Пришла волшебница зима и укрыла всю землю белым ковром. Деревья надели пушистые белые шапки и шубки. Мороз рисует красивые узоры на стёклах окон. С неба падают снежинки, как маленькие звёздочки.

— Хорошее или примитивное сочинение?

Ответы разные. Люди, далёкие от творчества, говорят: «Отличное». Учителя-словесники оценивают эту работу как стандартное ученическое сочинение.

— Есть ли в описании зимы что-то особенное, личностное? В том-то и дело, что нет. Это штамп, переходящий в примитив. Наша задача на уроках-мастерских — создавать тексты личностные, а значит, оригинальные.

Помогут нам в этом законы мастерской.

1. Самый главный. Все, что ты делаешь, правильно и хорошо.

2. Каждый обязательно должен выполнять все, о чем попросит мастер.

3. Один говорит — все слушают. Обязательно высказываться, когда просит мастер.

4. Не задавать вопросов! Как понял, так и делай. Все правильно!

5. Обязательно записывать то, что понравилось у других. Добирай материал.

Оставляем строчку для темы: мы сформулируем её в процессе мастерской.

I.

1. **Давайте поиграем со словом ОСЕНЬ (написать слова на основе этого слова, можно переставлять буквы, убирать некоторые из них и т. п.)**

Представление полученного словарного материала.

О — облака, дождь, золото

С — синь, свист

Е — ели, шелест

Н, НЬ — небо, тишина

2. **А теперь соберите прилагательные к существительному *осень* и подарите их друг другу (5–6 слов).**

Осень (какая?)

Золотая, рябиновая, чудесная, мрачная, плачущая, хрустальная и др.

3. **Что ж, оказывается, осень у каждого из вас — своя, у неё много ликов. Формулируем тему мастерской — «Лики осени» .**

II.

1. **Рассмотрите засушенные листья, разложенные у вас на столах.**

Запишите слова, связанные по смыслу с *формой* листьев, их *окраской*, *видом*, *запахом*, *вкусом*

Листья напоминают ...

Звёздочки, ладонь человека, монетки, осень.

2. **Подбросьте листья вверх.**

Какие чувства вызывают у вас эти листья?

И дети, и взрослые очень любят выполнять это задание. Они подбрасывают листья, радуются, следя за их полётом. А кто-то начинает философствовать...

3. **Рассмотрите ягоды рябины и попробуйте их на вкус**

Рябина словно ...

Чаще всего сравнивают с бусами. А вот один из моих пятиклассников сказал: «Рябина словно самая красивая женщина».

4. **Слушаем музыку П. И. Чайковского из цикла «Времена года» («Октябрь. Осенняя песня»).**

Запишите отдельные слова, выражающие ваши чувства, ощущения, настроение, что вы себе представляете.

Я представляю себе ...

Кто-то слушает, закрыв глаза; кто-то — покачивая в такт музыке головой.

5. **Так много ощущений, что самое время писать стихи. К слову *осень* подберем созвучные, рифмующиеся слова и подарим их друг другу.**

Осень

просинь

просим

лоси

косим

косы

6. А теперь мы — художники. Нарисуйте символ осени, знак осени.

7. Пусть этот рисунок станет иллюстрацией к сочинению о вашей осени.

Напишите его в прозе или стихах, стараясь использовать весь набранный лексический материал. Озаглавьте.

Зачитываются 1–2 работы от группы.

8. Рефлексия

Как работалось во время мастерской?

- Как вы себя чувствовали на разных этапах?
- На каком этапе было трудно?
- Что дала вам эта работа?

Литература

1. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта. Вып. 1. СПб., 1995.

2. Педагогические мастерские. Теория и практика. СПб., 1998.

3. Педагогические мастерские по литературе «Корифей». СПб., 2000.

4. Нелькин А. Г. Рабочие тетради по литературе и развитию речи: учебное пособие для учащихся 5–11 классов средних учебных заведений. СПб.: СМИО Пресс, 1999–2008.

5. Окунев А. А. Урок? Мастерская? Или... СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2001.

6. Нелькин А. Г., Фураева Л. Д., Любавская Н. В., Гордиенко Л. Л. Рабочая тетрадь по литературе и развитию речи для 8 класса. Рабочая тетрадь в системе проекта учебно-методического комплекса по литературе и развитию речи с 5 по 11 классы. Руководитель проекта — Нелькин А. Г. СПб., изд-во «СМИО Пресс», 2006.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье представлен опыт работы по реализации деятельностного подхода в обучении через применение инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова. Деятельностный подход, творчество, критическое мышление, кластер, структурирование, синквейн.

Главной целью литературного образования на сегодняшний день является формирование читателя, способного к полноценному восприятию литературных произведений в контексте духовной культуры человечества и подготовленного к самостоятельному общению с искусством слова.

Гуманизация литературного образования предполагает деятельностный характер обучения, с помощью которого достигается накопление и закрепление общих и специальных знаний, с одной стороны, развитие интеллектуальной и эмоциональной сферы — с другой, что создаёт тем самым соответствующую эмоциональную среду для усвоения старшеклассниками базовых ценностей. Деятельностный подход в обучении призван помочь в воспитании именно человека деятельного: не только умеющего что-либо делать, но понимающего, что он делает, для чего и как. Задача учителя — преобразовать учебный труд из однообразного в охотно выполнимый. Сегодня воспитание читателя на уроке литературы возможно через совершенствование форм урока, через применение инновационных технологий. Я уверена в том, что читатель развивается только в ситуации диалога, дискуссии. Давно известно, что самое высокое духовное наслаждение человек получает в процессе творчества. Творчество на уроке появляется тогда, когда возникают проблемные ситуации, когда происходит столкновение различных позиций. Одной из самых важных задач учителя-словесника я вижу в необходимости развивать воображение и творчество детей.

Помочь решить эту проблему, мне думается, как нельзя лучше, может мастерская творческого письма, так как именно в мастерской письма происходит рождение Слова. Именно мастерская письма обеспечивает деятельностный характер обучения и способствует формированию обратной связи, а также дает возможность развить монологическую речь, способствует также организации групповой, индивидуальной творческой деятельности, в которой проявляется личностный характер обучения.

В прошлом учебном году столкнулась с резким неприятием образа Евгения Базарова (героя романа И. С. Тургенева «Отцы и дети»).

Задумываясь над тем, как же помочь детям понять героя, я пришла к выводу о том, что необходимо провести в классе мастерскую творческого письма «Мой Базаров». Анализируя то, что происходило в момент проживания мастерской, одна ученица сказала: «Я поняла сегодня, что в моей душе живет именно мой Базаров, а ведь раньше он мне казался далеким и абстрактным». Мастерская письма организует деятельность ученика системой таких заданий, при которых он сам выстраивает для себя некую историко-литературную концепцию.

Учебный материал представлен в мастерской письма в контексте разнообразных явлений, связей, исторических и художественных фактов.

Мастерские письма подталкивают ученика к творчеству. Рождаются не только прозаические, но и поэтические тексты. Одна из учениц написала «Слово о поэзии Некрасова»:

Стихи Некрасова полны печали и раздумий,
О бытии, о жизни, о любви нам пишет он.
Его поэзия сложна и умудренна,
Но это не мешает ей красивой быть.
Она тонка, прекрасна и ничуть не приземлена,
Пленяет, и её нельзя забыть.

И пусть эти стихи далеко не совершенны, но в них есть главное — неподдельный интерес к творчеству поэта.

В последнее время в методической литературе все чаще встречаются такая технология, которая получила название «культура критического мышления при анализе текста».

Критическое мышление — тот тип мышления, который помогает критически относиться к любым утверждениям, но быть при этом открытым новым идеям, методам. Конструктивную основу «технологии критического мышления» составляет базовая модель трех стадий организации учебного процесса: «Вызов — осмысление — размышление». На этапе вызова из памяти «вызываются», актуализируются имеющиеся знания, формируется личный интерес. На стадии осмысления обучающийся вступает в контакт с новой информацией. Происходит ее систематизация.

Этап размышления (рефлексия) характеризуется тем, что учащиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают собственные первичные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия.

Таким образом, происходит «присвоение» нового знания и формирование на его основе собственного аргументированного представления об изучаемом.

В ходе работы в рамках этой модели учащиеся овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать

собственное мнение на основе осмысления различного опыта, строить умозаключения и логически цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно.

Рассмотрим несколько приемов графической организации материала. Кластер — «наглядный мозговой шторм». Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или тезис, который является «сердцем» текста.

Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы.

Читая в 8 классе рассказ В. П. Астафьева «Вербное воскресенье», составили такой *кластер*:



Учащимся может быть предложен и такой способ структурирования текста, как оформление его в таблицу. Упражнение «Двойной дневник» дает возможность читателям тесно связать содержание текста со своим личным опытом.

Анализ рассказа В. П. Астафьева начали со следующего задания: прочитайте отрывок и заполните таблицу.

Фрагмент текста

Каждую весну, когда в лесу засинеет снег, вспучатся речки и появятся первые проталины, начинает выстреливать мохнатыми шишечками веснянка — верба. И этот первый привет расцветающей земли...

...привет расцветающей земли...

Подтверждает	Опровергает	Мысли, выводы...
Весна Засинеет снег Первые проталины Веснянка — верба	Выстреливать Вспучатся	Уже в первом отрывке намечается какое-то противоречие: с одной стороны, радость весны. С другой, — некая тяжесть, резкость

Найдите в тексте слова, подтверждающие и опровергающие цитату. Сделайте и запишите свои выводы.

В результате проделанной работы делаем вывод о том, что уже в начале рассказа писателем намечен конфликт: пробуждение весенней природы, радость праздника и горечь потерь. Финал рассказа подтвердит вывод: «... Каждую весну, когда засинеет в лесах снег, и высвободит проталинки, когда распустится верба — веснянка, раздаётся плач на этом кладбище».

Такой прием заставляет читателя быть более внимательным к прочитанному.

В 11 классе на уроке литературы по теме: «А нынче нам нужна одна победа, Одна на всех, мы за ценой не постоим...» (Поэзия Веры, Надежды, Любви) учащиеся учились структурировать текст. Такой прием помогает сделать чтение осмысленным, творчески перерабатывать новую информацию, развивает умение интерпретировать художественный текст. На стадии рефлексии (размышления) написали синквейн. Тема синквейна — «Память».

Память
Живая, кровоточащая
Саднит, болит, рвет
Жизнь на Земле не прекратится никогда
Надежда...

Подытоживая сказанное, подчеркну необходимость проведения сегодня уроков с использованием диалоговых форм, так как именно они позволяют учащимся создавать собственную интерпретацию текста, побуждают учащихся к творчеству, к самопознанию, способствуют развитию в ученике думающего, понимающего, неравнодушного человека.

Литература

1. Астафьев В. П. Избранные произведения. СПб: Лениздат, 2001. 395 с.
2. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке: учеб.-метод. пособие. СПб.: Каро, 2009. 144 с.

ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЙ МЕТОД НА УРОКЕ «ЗАКОН И БЕЗЗАКОНИЕ В «ПЕСНЕ ПРО ЦАРЯ ИВАНА ВАСИЛЬЕВИЧА...» М. Ю. ЛЕРМОНТОВА»

Статья об активизации и стимуляции самостоятельной познавательной деятельности учащихся с помощью проблемно-поискового метода обучения. В качестве примера – урок по произведению М.Ю.Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича...»

Ключевые слова. Проблемно-поисковый метод, самостоятельная деятельность, закон, беззаконие, интерес к предмету.

В условиях развивающего обучения приоритетными становятся формы, последовательно ориентированные на стимулирование самостоятельной деятельности учащихся. Поэтому существенную помощь в преподавании литературы могут оказать учителю-словеснику активные формы работы с текстом. Активизация и стимуляция самостоятельной познавательной деятельности обуславливает выбор проблемно-поискового метода обучения, который способствует творческому усвоению знаний, учит применять полученные знания для решения проблемных задач, помогает овладеть материалом на качественно новом уровне. Формы заданий могут быть разными, но они оформляются как поисковые, познавательные задачи, решение которых приводит учащихся к новым для них знаниям.

В качестве примера приведу урок на тему «Закон и беззаконие в «Песне про царя Ивана Васильевича...» М. Ю. Лермонтова». Многое в наследии нашего великого земляка воспринимается далеко не однозначно. При первом прочтении ученику не всегда удаётся вникнуть в глубокий смысл произведения. Поэтому урок на данную тему надо проводить после основательного знакомства с текстом «Песни...». Начиная урок словами: «Вы уже знакомы с содержанием «Песни про царя Ивана Васильевича...» Наша задача сегодня — не просто ответить на вопросы по тексту поэмы, а попытаться разрешить очень важную и сложную проблему, связанную с поведением главных героев произведения. Поэтому мы с вами будем выступать в роли учёных-исследователей».

Затем обращаю внимание семиклассников на формулировку темы, задавая вопрос: «Какие два слова в формулировке темы — основные?» Ученики сразу отвечают: «ЗАКОН и БЕЗЗАКОНИЕ». Представляю дальнейшее развитие поиска.

— А какие понятия связаны с этими словами? Давайте запишем слово «закон» в один столбик, а слово «беззаконие» — в другой и под ними расположим слова-ассоциации.

Запись будет выглядеть примерно так:

ЗАКОН	БЕЗЗАКОНИЕ
Порядок	Беспорядок
Честь	Бесчестие
Правила	Хаос
Добро	Горе
Права	Преступление
Обязанности	Зло
Милиция	Тюрьма

После словарно-логической работы вместе с учениками делаем вывод о том, что очень разные понятия оказались в пределах столбиков.

Делается вывод: «Ребята, как видим, мы можем говорить о законе *общечеловеческом* (его можно назвать *законом совести*) и о законе *гражданском, государственном* (с ним связаны суд, милиция, тюрьма)».

Далее звучит основной вопрос урока: так по закону ли поступают главные герои поэмы М. Ю. Лермонтова?

Первый, о ком рассуждаем, конечно, царь Иван Васильевич. Каково его поведение? Соблюдает ли он общечеловеческий закон?

Прошу учеников выписать 3–4 яркие детали поведения и речи Ивана Васильевича в тексте поэмы. Ребята обычно обращают внимание на следующие выражения: *словно ястреб взглянул, стукнул палкою, думу затаил нечестивую, слово грозное* и т.п. На основе словарной работы создаётся впечатление о переменчивости настроения царя, его самодурстве (последнее слово иногда подсказываю ученикам). Ещё о таких людях говорят: не волен в себе.

— Имеет ли Иван Васильевич право на это?

Ребята начинают рассуждать: с одной стороны, он — царь, поэтому считает себя вправе вести так, как хочет; с другой стороны, с человеческой точки зрения, он обязан управлять своими чувствами и настроениями, уважать достоинство другого человека.

Таким образом, царь уже в начале действия поэмы нарушает общечеловеческий закон.

— А какие законы нарушает опричник Кирибеевич?

Часто, констатируя нарушение опричником государственного закона (Алёна Дмитриевна — замужняя женщина), ученики говорят о нарушении закона христианского, так как брак заключался в церкви — молодые венчались. И, конечно, семиклассники отмечают нарушение закона общечеловеческого: Кирибеевич действует, как разбойник, так как крадёт счастье у семьи Калашникова. А закон на святой Руси для всех один.

Третий главный герой «Песни...» — купец Калашников. Для ответа на основной вопрос урока берём анализ поведения этого героя в эпизоде «Бой».

— В чём, с точки зрения закона, противоречивость поведения Калашникова в бою?

Ребята обращают внимание на то, что купец солгал царю, не сказал «правду истинную» про настоящую причину своего выхода на бой. Ведь он до конца следует закону жизни, так как брак для него — святыня; узы, которыми он связан с женой, — от Бога. Поэтому не захотел Калашников спасти себя ложью и не сказал царю правды. Ведь он при царе бьётся за святуго правду-матку, отстаивает справедливость и право.

— А с точки зрения государственного закона, гражданского, как ведёт себя купец?

Ученики констатируют факт: Калашников лишает другого человека жизни, то есть преступает закон. За это царь приказывает его казнить.

Таким образом мы снова приходим к анализу поведения царя Ивана Васильевича.

— Какой закон соблюдает царь в этой ситуации?

И снова ученики выявляют противоречие уже в поступке царя: он, приказав казнить купца за убийство опричника, соблюдает гражданский закон и вроде бы поступает по справедливости; но вместе с тем царь как будто намеренно не обращает внимания на слова Калашникова «а за что, про что — не скажу тебе». Получается, что Иван Васильевич снова руководствуется в принятии решения не правилами закона, а сиюминутным настроением.

Задаю почти провокационный вопрос: а как повёл бы себя царь, если бы Кирибеевич сказал ему, что Алёна Дмитриевна — чужая жена?

И ученики говорят о том, что не уверены в поведении царя по закону: ведь Кирибеевич — любимый опричник, а кто такой для него Калашников? Тем более что ребята не раз убедились в том, что руководит поступками царя.

Подводим итог урока: царь и время бессильны перед подвигом — верная оценка разыгравшейся трагедии принадлежит народу. В итоге побеждает христианский закон, который поддерживает семейные устои, и общечеловеческий закон, основанный на праве каждого человека на свободу.

Чаще всего кто-то из ребят произносит неожиданно: «А Кирибеевича всё равно жаль...». В этих словах — тоже признание гениальности таланта Михаила Юрьевича Лермонтова. А способствует этому использование проблемно-поискового метода на уроке, в результате чего у учащихся появляется устойчивый интерес к предмету, осознанное и глубокое усвоение идейного содержания текста, закрепление навыков самостоятельной работы.

Проблемно-поисковый метод, самостоятельная деятельность, закон, беззаконие, интерес к предмету.

ТЕАТРАЛЬНЫЙ КРУЖОК В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются проблемы школьного театра на базе сельской школы. На примере конкретного литературного произведения показаны основные принципы работы при создании спектакля.

Ключевые слова: Школьный театр, театр и литература, театр в сельской школе, спектакль «Багаж».

Театр — синтез многих искусств, вступающих во взаимодействие друг с другом. К ним относятся литература, музыка, вокальное искусство, искусство танца и т. д. Соединить разные виды искусств может только игра актеров, потому что и автор, и режиссер, и музыкант, и декоратор, и костюмер общаются со зрителем через актера.

Но основу театрального действия составляет литература. Успех театральной постановки в первую очередь зависит от правильно выбранного литературного материала. Это является основополагающим и для профессионального театра, и для самодеятельного.

Как правильно подобрать литературный материал для школьного театра? Работая в ШТЭМе (школьном театре эстрадных миниатюр), который был создан в «Кирилловской средней общеобразовательной школе», я пришла к парадоксальному для себя выводу: лучше воспринимается детской аудиторией тот литературный материал, который изначально не был драматургическим произведением.

В нашем репертуаре пять спектаклей, и только один является пьесой. Как правило, за литературную основу мы берем детские стихи, которые хорошо знакомы детям. Главная задача режиссера — помочь увидеть в привычном необычное, нестандартное. Дети испытывают подлинный восторг, когда со сцены они слышат знакомые с детства строчки, наполненные новым сценическим содержанием. Именно это и составляет основную сложность в работе режиссера: под новым углом взглянуть на известное, знакомое. Зрители, хорошо зная содержание стихотворения, больше внимания уделяют тому, что происходит на сцене. Ведь порой чтобы понять содержание того или иного литературного произведения, ребенку необходимо предъявить текст несколько раз и в различных формах (прослушать, прочитать). А стихи С. Михалкова, А. Барто, С. Маршака им хорошо известны, и их внимание сосредоточивается на сценическом действии.

Наш школьный театр работает на базе сельской школы. Это определяет специфику существования нашего коллектива. Во-первых, в коллективе дети разных возрастов, поскольку в школе всего 115 детей. Выбор твор-

чески одаренных детей весьма ограничен в силу специфики деревенского контингента. Поэтому один из главных наших принципов — все дети одаренные, только педагогу надо найти и помочь раскрыться этому таланту. Во-вторых, наш театр не имеет никакой финансовой поддержки. Поэтому в работе мы отказались от костюмов. Для раскрытия образа персонажей юным актерам помогает использование какой-либо характерной детали. В-третьих, мы не имеем собственного транспорта, и поэтому не можем на выезде использовать громоздкие декорации. Главная наша декорация — стул, который может превращаться и в карусель, и в скамейку, и в киоск мороженщика и т. д.

Огромное внимание в постановке спектаклей мы уделяем музыке. Подбор музыкальных фрагментов порой занимает столько же времени, сколько и постановка самого спектакля. Музыка должна соответствовать литературному материалу, режиссерскому замыслу. Только органичный синтез литературы и музыки поможет донести до зрителей авторский замысел.

Неотъемлемой частью наших спектаклей является танец. Соединение музыки и танца — самый органичный синтез. А если эти виды искусств являются естественной иллюстрацией литературного материала, то успех у зрителей возрастает многократно.

В нашем репертуаре есть спектакль по стихотворению С. Маршака «Багаж». На примере работы над этим литературным материалом мы поэтапно покажем реализацию наших идей.

Начинаем работу над созданием спектакля «Багаж».

1 этап — создание либретто.

Действие 1. Девушка возвращается из поездки с тяжелой сумкой. Но на вокзале ее никто не встречает, и она вынуждена добираться до дома самостоятельно. Открыв дверь в квартиру и с трудом затащив сумку, она в сердцах произносит фразу: «Дама сдавала в багаж!» Фраза, сказанная в раздражении, наталкивает ее на мысль, что это может стать началом стихотворения. Девушка начинает сочинять. С этого момента героиня становится Автором, который и произносит текст. По мере того, как она произносит название вещей, на сцене появляются актеры, которые и будут играть роли Дивана, Чемодана, Саквояжа, Картины, Корзины, Картонки, Маленькой Собачонки и Дамы. Это зачин.

Действие 2. Дама, находясь дома, где все привычно и понятно для нее и вещей, слышит телефонный звонок. Она заказывает железнодорожный билет и заявляет, что вместе с ней должны отправиться в дорогу и вещи. Начинаются сборы в дорогу. Начало действия.

Действие 3. Вместе с вещами Дама выходит на улицу, которая пугает их шумом, трамвайными звонками, звуками автомобильных клаксонов.

Поймав такси, вместе с вещами дама едет на вокзал. Развитие действия.

Действие 4. Приехав на вокзал, Дама вместе с вещами мечется по вокзалу, пытаясь найти нужный поезд. Получив багажные квитанции, Дама прощается с вещами. Во время погрузки, испугавшись громких свистков, сбегает Щенок. Его меняют на случайно увиденную возле колес поезда Большую Собаку. Развитие действия.

Действие 5. Приехав в город назначения, при получении багажа Дама обнаруживает подмену. Когда носильщики объясняют ей причину, она в раздражении на них кричит и падает в обморок. Кульминация действия и развязка.

2 этап — музыкальное и шумовое оформление спектакля.

Поскольку это произведение создавалось в 30-е гг., то логично в качестве музыкального оформления использовать музыку 20–30-х гг. Лучше всего подходят джазовые композиции. При подборе музыки режиссер должен проявлять вкус и учитывать характер изображаемых на сцене событий.

Действие 1. Фоновая музыка.

Действие 2. Фоновая музыка, звук телефонного звонка.

Действие 3. Фоновая музыка, звуки улицы (уличный шум, трамвайные звонки, звук автомобильных сигналов и т. д.)

Действие 4. Фоновая музыка, звуки вокзала (шум, разговоры, голос дежурного по вокзалу и т. д.), звуки отправляющегося поезда, рычание большой собаки.

Действие 5. Фоновая музыка, звуки вокзала, звуки прибывающего поезда.

3 этап — подбор реквизита, создание декораций и костюмов.

Поскольку деревенский школьный театр не имеет средств, то решать эти проблемы необходимо по минимуму. Декораций данный спектакль не требует. Из реквизита нужна только сумка, из которой Автор достает необходимые элементы костюма. Правильный подбор детали костюма должен помочь актерам в раскрытии характера своего персонажа. В этом спектакле такой деталью является головной убор:

Диван — кожаная ковбойская шляпа — практичный человек;

Чемодан — мужская шляпа — деловой человек;

Саквояж — бейсболка — молодой человек;

Картина — шляпа с большими полями — дама «комильфо»;

Корзина — платок — домохозяйка;

Картонка — маленькая шляпка — «барышня»;

Маленькая Собачонка — панамка — любопытный ребенок;

Большая Собака — лохматая шапка-ушанка — подросток, воспитанный улицей;

Дама — парик, дамская шляпка в стиле 30-х гг. и меховое боа — женщина, мало знакомая с бытовыми проблемами.

Деталь костюма помогает юным актерам придумать характер для своего персонажа, найти типичный для него жест, позу, отличную от других манеру поведения. Это очень важно, потому что на сцене актеры не произносят ни одного слова, и через позу, мимику, жест раскрывают характер своего героя.

Несколько советов школьным режиссерам:

- Чтобы спектакль получился веселым и динамичным, надо очень скрупулезно отнестись к подбору музыки. Она не должна повторяться, быть стилистически единой, нравиться актерам и соответствовать тому, что происходит на сцене.

- Чтобы пребывание актеров на сцене не было статичным, необходимо придумать для каждого персонажа характерный жест, который они повторяют каждый раз, когда Автор их называет. Например, Картина — благородный кивок головой, Картонка — книксен, Чемодан — приподнимать шляпу в качестве приветствия и т. д.

- Шумовое сопровождение спектакля имеет огромное значение, так как создает необходимое настроение и определяет место происходящих событий. В спектакле не должно быть звуковых пустот. В этом специфика постановок для детей.

- Спектакль должен быть наполнен действием, поэтому в подобных спектаклях огромное значение имеет пантомима.

- Вещи-персонажи должны постоянно взаимодействовать не только с Дамой, носильщиками, но и между собой. Они не должны просто стоять на сцене. Это маленький коллектив, между членами которого существуют отношения. Они должны реагировать на происходящие события в соответствии с характером своего героя.

- Чтобы содержание спектакля было более понятно юному зрителю, необходимо добавить в текст несколько реплик.

Действие 2 — разговор Дамы по телефону: «Да... Это я... Мне нужен билет до станции Дно, но у меня есть условие одно: со мною будет багаж: Диван...».

Действие 3 — Автор говорит: «Дама вышла на улицу, а с нею багаж: Диван...».

Действие 4 — Автор произносит: «Дама прибыла на вокзал, а с нею багаж: Диван...».

Действие 5 — заключительная сцена. Актеры изображают фотографию в стилистике начала XX века, и автор произносит: «Вот так наша Дама сдавала багаж: Диван...».

- Чтобы спектакль имел законченный характер, музыка, которая звучит в начале спектакля, должна прозвучать и в конце. Тогда спектакль будет иметь завершение и сценическое, и музыкальное.

Анализ работы нашего коллектива подтверждает верность выбранного пути. ШТЭМ имеет дипломы и грамоты от районного до всероссийского уровней.

В своем творчестве мы продолжаем традиции не столько классического театра, сколько традиции народного балагана. Композиционный принцип балаганного зрелища — соединить в одном театральном действии известное, знакомое и необычное, экзотическое.

Главный результат нашей работы — это благодарные глаза зрителей и аплодисменты, которыми они щедро награждают наших юных актеров.

Наши спектакли можно увидеть в Youtube по следующим адресам: «Дом, который построил Джек» в переводе С. Маршака http://www.youtube.com/watch?v=m7jHoLi6Js8&list=HL1347549612&feature=mh_lolz; «Багаж» С. Маршака <http://www.youtube.com/watch?v=9VPDUFkYsqk&feature=relmfu>.

КОНЦЕПТ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО УСТАНОВЛЕНИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ

В статье рассматривается проблема введения в школьный курс литературы понятия концепт, анализируются его определения и разбираются некоторые концепты Н. В. Гоголя.

Ключевые слова. Литературное образование, концепт, Гоголь, ярмарка, заколдованное место.

Современное информационное общество требует воспитания активного, деятельного человека, умеющего самостоятельно мыслить, добывать знания и пользоваться ими в течение всей жизни. Литературе как учебному предмету принадлежит особое место в воспитании такого человека.

Установка литературного образования на развитие культуры читательского восприятия, на формирование вдумчивого, чувствующего художественную природу текста читателя, умеющего анализировать элементы художественного мира, а не только ограничиваться восприятием сюжета, требует новых путей работы над произведением.

Современное литературоведение широко использует такой термин, как концепт. Существуют различные подходы к этому понятию (культурологический, семантический, лингвокультурологический) и различные его интерпретации и определения. В. А. Маслова в книге «Введение в когнитивную лингвистику» дает рабочее значение термина: «Концепт — это семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры» [1, с. 47]. В. З. Демьянков в статье «Термин «концепт» как элемент терминологической культуры» говорит о значении концепта в филологии: «Концепт — это содержательная сторона словесного знака, за которой стоит понятие, принадлежащее умственной, духовной или материальной сфере существования человека, выработанное и закрепленное общественным опытом народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысляемое...» [2, с. 606]. Н. Л. Мишатиная рассматривает концепт как свернутый текст, культурно-семиотический феномен, который включает культурно-исторические, культурно-философские и научные знания о мире. Концепт, пишет Н. Л. Мишатиная, «охватывает все содержание слова — и денотативное, и коннотативное (как совокупность эмоционально-эстетических ассоциаций слова)» [3, с. 23].

Иными словами, концепт — это слово во всем объеме его значений, культурных смыслов и символических толкований. Можно ли внедрять подобное понятие в школьный курс литературоведения? Н. Л. Мишатиная

разработала подробную пошаговую методику введения понятия «концепт» в практику школьного преподавания [3, с. 24]. Когда понятие «концепт» усвоено учащимися, начинается непосредственная работа с концептами, которая состоит из следующих этапов:

- 1) семантический анализ слов;
- 2) этимологический анализ слов;
- 3) анализ переносных и ассоциативных значений слов;
- 4) анализ контекстов, в которых употреблены слова;
- 5) культурологический анализ ассоциаций, связанных с концептом;
- 6) культурологический анализ символических значений слова.

Трудно переоценить значение использования концепта в курсе изучения литературы в средней школе. Концепт помогает глубже проникнуть в замысел автора, понять характеры героев, он имеет непосредственное отношение к концепции произведения и помогает установить интертекстуальные связи произведения. Работа с концептами расширяет кругозор учащихся, вырабатывает навыки сравнительного анализа, способствует пробуждению и развитию интереса к литературе. Поскольку понятие «концепт» изначально обладает значительным генерализирующим потенциалом, его широко можно использовать при повторении и обобщении материала.

В средней школе можно провести урок повторения на основе обращения к концептам Гоголя. К ним можно отнести такие понятия, как ярмарка, заколдованное место, танец-пляска, смех, полет, лестница, шкатулка, сад, зеркало и др. Рассмотрим некоторые из них.

Ярмарка — это большой торг, обычно с увеселениями, развлечениями, устраиваемый регулярно, в одном месте и в одно время, может длиться неделями. Известно несколько фразеологических оборотов и пословиц со словом «ярмарка» — шум как на ярмарке, ехать на ярмарку или с ярмарки (также перен.: начинать жизнь, быть полным надежд и чаяний и приближаться к концу своих трудовых дел, деятельности), поворачивается (мечется), словно вор (как цыган) на ярмарке.

В метафорическом значении ярмарка символизирует жизнь человеческую с её суетой, вечным движением и искушениями. В произведениях Гоголя концепт «ярмарка» носит явно амбивалентный характер: с одной стороны, это вершина лета и вершина жизни человека, буйство красок и страстей, полнота бытия; с другой стороны, круговерть и суета, механическая имитация деятельности, которая не оставляет места душевному спокойствию, тишине и гармонии.

Ярмарочный шум, гам, морок лишают человека собственной воли и открывают широкие возможности нечистой силе для вторжения в человеческую жизнь. Ярмарка фигурирует во многих произведениях

Гоголя. Прежде всего, конечно, в «Сорочинской ярмарке», произведении, полностью посвященном описанию ярмарочного действия, в котором легко выявить почти все мотивы, сопутствующие данному концепту. Но в той или иной степени этот образ появляется и в других произведениях писателя. Например, в «Вечере накануне Ивана Купала» шумная свадьба Петруся и Пидорки, с маскарадными переодеваниями в цыганок и чертей, сравнивается с ярмаркой: «Шум, хохот, ералаш поднялся, как на ярмарке» [4, с. 57]. Разгул, выходящий за рамки общепринятого на свадьбе веселья, знаменует связь героев с нечистой силой и предвещает трагический финал. В «Пропавшей грамоте» именно на ярмарке дед знакомится с запорожцем, из-за которого позже попадает в сложную переделку.

Ярмарочные мотивы звучат не только в фантастическом «Вие», но и в «Мертвых душах», помогая увидеть в этом, казалось бы, сугубо реалистическом произведении иррациональное, мистическое начало. В «Мертвых душах» ярмарочные мотивы звучат на протяжении всего произведения, с особой силой они проявляются в главе о Ноздре. На других страницах поэмы тоже рассыпаны знаки-указатели, прямо или ассоциативно связанные с ярмаркой и сопутствующими ей понятиями. Ярмарку невозможно представить без комедий о Петрушке или без старинной забавы — вождения ученого медведя. С медведем Гоголь сравнивает помещика Собакевича. Более того, вся пятая глава поэмы, посвященная Собакевичу, полна эпитетами, антропонимами, различного рода лексемами, связанными с понятием «медведь». Чичикова и Манилова Гоголь одевает в «шинели на медведях»: «Не успел он выйти на улицу <...> таща на плечах медведя, крытого коричневым сукном, как на самом повороте в переулок столкнулся тоже с господином в медведях...» [5, с. 163]. Слуга Чичикова носит имя известного балаганного персонажа Петрушки, у него крупный нос и губы. Громадный нос — неотъемлемая деталь героя народных кукольных представлений. Некоторые действия Петрушки, например, выбивание пыли из костюма хозяина, отсылают читателя к сценам балаганно-ярмарочных «комедий палок».

Художественное пространство поэмы заполнено картинами торга (Чичиков скупает мертвые души у помещиков, Коробочка сбывает продукты своего хозяйства, Ноздрев меняет «все что ни есть на все, что хотите»), Чичиков-гимназист продает пряники и булки своим однокашникам), реминисценциями из популярных балаганных представлений, фигурами комического черта и медведя. «Говор крестьян и городских простолудинов, божба и чертыханье, смешные прозвища и прибаутки, рифмованная проза скоморошьего стиха, звуки бубенчиков и расстроенной шарманки, кулачные удары, возгласы пьяных и участников потасовок, «слова, не употребительные в светском разговоре», — вся эта несрав-

ненная оркестровка «Мертвых душ» не может не порождать ассоциаций с большим народным гуляньем», — пишет Е. А. Смирнова в книге «Поэма Гоголя «Мертвые души» [6, с. 43]. Ярмарка — это внутренняя основа, своеобразный каркас знаменитого произведения. Во многих работах Н. В. Гоголя ярмарка является вдобавок ко всему ещё и заколдованным местом.

Концепт «заколдованное место» — один из самых значительных в творчестве Н. В. Гоголя. Заколдованное место — это особое пространство, где реальный мир встречается с иномирием. Человек, вступивший в заколдованное место, получает возможность перехода из одного мира в другой. Обычно волшебный мир находится в уединенном месте — на отшибе села, в овраге, в лесу. Чтобы попасть туда, надо пересечь границу. Так, в «Потерянной грамоте» дед сначала попадает в шинок, который находится в стороне от людных мест, затем в поисках шапки он должен идти в лес и, наконец, пересекает реку, перейдя через шаткие мостки. Таким образом, дед три раза (магическое число) переходит черту, углубляясь в чуждый человеку мир, причем последняя водная преграда напоминает о водной переправе душ в мир мертвых, что характерно для мифологии разных народов.

Заколдованное место у Гоголя обладает следующими свойствами:

1) местоположение: в ранних произведениях Н. В. Гоголя это маргинальное место, характеризующееся в первую очередь отсутствием людей — овраг, лес, окраина села. В поздних вещах заколдованным может стать вообще любое место, независимо от его расположения — дом, город, площадь. Иногда заколдованное место отделено какой-либо преградой от остального мира — это может быть густая растительность или шлагбаум;

2) необычная подвижность, способность к деформации, закручиванию пространства;

3) безмерность, сверхраспространенность;

4) особые звуки или, наоборот, полное беззвучие; особое освещение;

5) абсолютная пустота — это бездна, некий провал в небытие;

6) амбивалентность, двойственность природы происходящих в нем явлений;

7) обман и угроза для жизни человека, попавшего во власть *locus musticus*.

Очень легко находят обычно заколдованные места в «Вечерах на хуторе близ Диканьки». Они есть почти в каждой повести цикла.

В «Вечере накануне Ивана Купала» — это медвежий овраг в лесу, с синим, вырывающимся из-под земли пламенем и освещенной середи-

ной, как будто из хрусталя вылитой, с червонцами, дорогими камнями и несметными сокровищами, превратившимися в настоящем мире в битые черепки, ибо любая встреча в заколдованном месте заканчивается обманом, а иногда и гибелью героя.

В «Майской ночи» заколдованное место находится на берегу пруда возле леса, это ветхий деревянный дом, заросший мохом и дикой травой, с мрачными, всегда закрытыми ставнями. Дом волшебным образом преобразуется в странном сиянии иномирия. Дом представляет собой поочередно то заколоченную развалюху, то сверкающие хоромы. Ю. М. Лотман считает, что здесь дело не в том, что дом меняется: «...просто есть около села реальный пруд со старым домом, но в том же месте находится и обычно недоступный людям (попасть к нему можно лишь случайно) другой пруд, с другим домом на берегу. В нем и сейчас — в то же самое время, когда происходит действие повести, — живет панночка-утопленница. Эти два пространства взаимно исключают друг друга: когда действие перемещается в одно из них, оно останавливается в другом» [7, с. 261].

Не всегда видят заколдованное место в «Вие», хотя именно в этой повести проявляются почти все основные признаки данного концепта у Гоголя. Необычное место притягивает Хому Брута издалека и цепко держит, не отпуская на волю. Несчастный бурсак не может сбежать ни по дороге на хутор, ни с самого хутора, окруженного плотным частоколом терновника: «Когда философ хотел перешагнуть плетень, зубы его стучали и сердце так сильно билось, что он сам испугался. Пола его длинной хламиды, казалось, прилипла к земле, как будто ее кто приколотил гвоздем. Когда он переступал плетень, ему казалось, с оглушительным свистом трещал в уши какой-то голос: «Куда, куда?»» [8, с. 201]

Хутор сотника лежит на горном уступе, которым заканчивается часть горы, но одновременно селение является вершиной для остальной части: «Философ стоял на высшем в дворе месте, и, когда оборотился и глянул в противоположную сторону, ему представился совершенно другой вид. Селение вместе с отлогостью скатывалось на равнину» [8, с. 182].

Оно как бы повисает в срединном пространстве между небом и землей, между жизнью и смертью. Место это рождает противоречивые чувства у Хомы: с одной стороны, оно кажется славным, а с другой стороны, философ думает, как бы ему поскорее улизнуть отсюда.

Приезжает Хома Брут на хутор далеко за полночь (время действия нечистой силы) и ничего не может рассмотреть, так как предметы меняют облик самым неожиданным образом: вместо дома представлялся ему медведь; а вместо трубы — ректор. В этом мире все неустойчиво, текуче. «Темнота, глушь, дичь, бурьян, терновник отгораживают этот мир от бытового» [7, с. 279]. Необычные звуки, слышимые в заколдованном пространстве, —

знак присутствия существ из потустороннего мира: воют не волки, а «что-то другое». С приближением Вия звук нарастает: если в степи бурсаки слышали лишь слабое стенание, то перед третьей ночью доносится страшный вой целой стаи и даже собачий лай кажется страшным.

Церковь в заколдованном месте почерневшая, заросшая мохом — в ней давно уже не проводились службы, мрачные образа угрюмо глядят на Хому Брута — каждая деталь говорит о богооставленности места и предвещает гибель героя.

Ещё сложнее обнаружить заколдованное место в «Шинели». Обычно с фантастикой связывается часть рассказа, в которой говорится о появлении мертвеца, воруящего шинели. В. Маркович считает, что вся повесть пронизана фантастикой: «...реальное и фантастическое до такой степени уподобляются друг другу, что разграничить их уже вряд ли возможно» [9, с. 27]. Это, несомненно, касается и сцены ограбления Акакия Акакиевича. Грабеж происходит в заколдованном месте — на площади, неизвестно откуда появившейся на пути героя, возвращавшегося с дружеской вечеринки. Гоголь подробно описывает путь Акакия Акакиевича на вечеринку и обратно, но площадь таинственно и неожиданно появляется только на обратном пути в том месте, где её быть не могло: среди низеньких, ветхих лачужек Коломны. Площадь кажется герою бесконечной, и вообще, это не площадь — это весь белый свет. Она включает в себя целый мир, самостоятельную вселенную — площадь одновременно предстает в виде страшной пустыни, моря и поля. Акакий Акакиевич вступает на площадь с боязнью, будто предчувствуя недоброе и понимая, что он выпал из обычного мира и находится в ином пространстве. Грабители появляются неожиданно, словно из-под земли — это существа иного мира, позже в финале они являются заменителями привидения. Голос Акакия Акакиевича не долетает до конца площади, и долететь не может, так как конец площади — это край света и край заколдованного пространства.

Сцена ограбления — центральная в произведении, она многими нитями связана и с предшествующими и с последующими событиями повести, анализ которых подтверждает мистическое, искусительное явление шинели в жизни титулярного советника.

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что обращение к концептам на уроке литературы способствует углубленной работе с текстом и развивает филологическое чувство учащихся.

Литература

1. *Маслова В. А.* Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие. 5-е изд. М.: Флинта: Наука, 2011. 296 с.

2. Язык как материя смысла: сборник статей в честь академика Н. Ю. Шведовой / отв. ред. М. В. Ляпон. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2007. (РАН: Институт русского языка им. В. В. Виноградова). С. 606–622.

3. *Мишатица Н. Л.* Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: монография. СПб.: «Наука», «САГА», 2009. 264 с.

4. *Гоголь Н. В.* Собр. соч.: в 7 т. М.: Изд. «Художественная литература», 1966. Т. 1. 384 с.

5. *Гоголь Н. В.* Собр. соч.: в 7 т. / Н. В. Гоголь. М.: Изд. Художественная литература», 1967. Т. 5. 622 с.

6. *Смирнова Е. А.* Поэма Гоголя «Мертвые души». Л.: Изд. «Наука», 1987. 200 с.

7. *Лотман Ю. М.* В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 352 с.

8. *Гоголь Н. В.* Собр. соч.: в 7 т. / Н. В. Гоголь. М.: Изд. «Художественная литература», 1966. Т. 2. 380 с.

9. *Маркович В. М.* Петербургские повести Н. В. Гоголя: Монография. Л.: Художественная литература, 1989. 208 с. (Массовая историко-литературная библиотека).

ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИЯ КАК НОВЫЙ ОПЫТ ПЕТЕРБУРГСКОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрена проблема работы над словом через анализ его концепта. Выявляются цели применения концепта. Теоретические вопросы лингвоконцептологии представлены через их практическое применение.

Ключевые слова. Лингвоконцептология, работа над словом, концепт.

В современном уроке литературы все больше места отводится работе над словом. Образ, созданный словом, рожденным пером классика, способен не только породить ассоциативный ряд в сознании школьника, но и помочь установить культурную и историческую связь, неразрывно существующую в нашем сознании и передающуюся именно при помощи слова. Когда мы рассуждаем о лексическом богатстве русского языка, то имеем в виду все четыре уровня функционирования слова:

- уровень запаса слов, который чрезвычайно богат благодаря тесному взаимодействию с языком, который принято называть церковнославянским, обширности территорий с различными условиями существования и общения с другими народами, обусловившими в своей совокупности разнообразие диалектное, социальное, сословное и образовательное;

- уровень богатства значений и нюансов значений, разнообразия словоупотребления;

- уровень отдельных концептов;

- уровень совокупностей концептов — концептосфер.

Д. С. Лихачев в статье «Концептосфера русского языка» рассматривал концепт как результат преломления в национальной памяти лексического значения через личный и народный опыт. Поэтому способность человека видеть образ, стоящий за концептом, всегда индивидуальна и определяется личным и культурным запасом знаний и навыков носителя языка. Аргументируя данную точку зрения, Д. С. Лихачев приводит в качестве примеров концепты слов «верба» и «блокада». Для каждого русского человека слово «верба» означает и «дерево», и «вербное Воскресенье», а вот слово «блокада» в зависимости от культурного и личного опыта говорящего может означать «действия, направленные на изоляцию объекта»; «блокаду Ленинграда во время Великой Отечественной войны»; «блокаду Ленинграда в понимании выживших жителей города».

Применение концепта на уроках литературы при анализе художественного произведения помогает глубже понять идейный замысел произведе-

ния, позволяет определить авторскую позицию, расширяет запас знаний, а вместе с ними и культурный опыт учащихся. Конечно же, на уроках литературы не употребляется слово «концепт»; оно заменяется более привычным понятием — «работа над словом». При этом урок приобретает следующую структуру: работа над лексическим значением концепта, синонимы, антонимы, стилистические синонимы, стилистически окрашенные морфемы. Но следует помнить, что структура концепта может меняться в зависимости от замысла автора: одни когнитивные признаки погашаются, а другие, наоборот, укрупняются и актуализируются.

Рассмотрим данную методику на примере урока «Он не то, что наш брат...» по произведению И. С. Тургенева «Муму», на котором был использован концептуалистический анализ текста.

Работа на уроке строится следующим образом: осуществляется проверка домашнего задания, целью которого было выяснить, какова лексическая сочетаемость слова «крепостной», какой синонимический и антонимический ряд в языке оно образует. Результаты работы над словом оказываются следующими: «*крепостной*» — это крестьянин, лично зависимый от феодала; подневольный человек; бесправный человек; собственность барина; человек с раблепным сознанием. Особое внимание уделяется последнему толкованию понятия, оно обсуждается с детьми, обязательно вводится учителем, даже если никто его не приводит.

Далее идет работа с синонимами и антонимами слова «*крепостной*», которые также помогают раскрыть значение данного концепта. При этом **синонимами** слова «*крепостной*» оказываются понятия: *раб, холоп, дворовый, частновладельческий, челядин, невольник, яремник*, а **антонимами** — *свободный, вольный*.

Совместно с учителем учащиеся формулируют проблемный вопрос: «Соответствуют ли крепостные, изображенные классиком, нашему и историческому пониманию слова *крепостной*, есть ли в произведении свободный человек?»

Начинается работа с текстом, представляющим собой эпизод шестивия дворни к каморке Герасима, для того чтобы отобрать у глухонемого собачку. При анализе образов особое внимание уделяется мимике, жестам, одежде Герасима и дворни. Учащиеся обращают внимание на то, что главный герой одет в красную рубаху, а на дворне «немецкие кафтаны», что Герасим смотрит сверху вниз, возвышаясь над дворней на крыльце; он кажется настоящим богатырем, не желающим даже обращать внимание на пришедших, выражая тем самым немое презрение. Дворня же карабкается на крыльцо, дядя Хвост руководит процессией через окно, что еще раз подчеркивает раболепие и чувство страха, испытываемое каждым,

кто был среди челяди в безликой толпе (Тургенев не описывает ни одного выражения лица тех, кто пришел к Герасиму).

Проводя данную работу, пятиклассники под руководством учителя приходят к выводу, что определение слова «крепостной» соответствует собирательному образу дворни, безликой, готовой любым способом угодить барыне. Герасим же горд, независим, у него ясный взгляд, спокойные жесты. Все эти черты являются характеристикой свободного человека. Разрушение в образе Герасима привычного понятия «крепостной» позволяет сравнить понятия «воля» и «свобода», рассматриваемые Тургеневым в рассказе «Муму». Не каждый вольный человек может быть истинно свободным, но даже крепостной, подневольный человек способен найти в себе силы совершить выбор, что характеризует его как человека свободного и независимого. Муму — единственная привязанность и любовь Герасима, но ради ощущения свободы он находит в себе силы отказаться от личной привязанности, чтобы иметь возможность вернуться в деревню, идя гордо, «как лев», а не убегать от дворни вместе с Муму, «как заяц». Разговор, построенный на уроке в данном русле, помогает не только глубже понять образ главного героя, но и дает ответ на вопрос, почему именно кличка собаки стала заглавием рассказа.

Таким образом, использование концепта на уроке литературы при анализе произведения позволяет:

- определить авторскую позицию;
- глубже осмыслить смысл заглавия произведения;
- проанализировать систему образов героев.

Не случайно И. С. Тургенев связывал судьбу русского народа с судьбою русского языка, утверждая, что пока жив «великий и могучий язык», жив и русский народ.

ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СЛОВЕСНИКА

В статье раскрывается аналитическое и теоретическое обоснование педагогической позиции словесника, определяются подходы, принципы, которыми педагог руководствуется в своей деятельности, обозначаются основные цели и методы работы.

Ключевые слова. Гуманизация, культура, образование, педагогика, перемены, поиск, принципы, процесс, развитие, учитель, школа.

Аналитическое и теоретическое обоснование своей педагогической позиции представляется целесообразным разбить на три блока:

- во-первых, определение подхода, принципов, которыми педагог руководствуется в своей деятельности;
- во-вторых, обозначение основных целей;
- в-третьих — методов работы.

1. **Педагогические принципы** — наиболее общие, рамочные утверждения позиций участников образовательного процесса, это перечень условий, в которых осуществляется образовательный процесс.

Один из ведущих логопедов-дефектологов нашего города задает всем детям один простой вопрос: «**Кто в школе главный?**» Дети, все как один, отвечают: «Директор!»

Следующий вопрос: «**А школа, она для кого?**» Тут все ясно — **для детей**. «Хорошо, — говорит Маргарита Павловна — на первом месте дети. **Кто же тогда на втором?**» «Ну, на втором, наверное, учитель», — уже не так уверенно отвечают дети. Нет, дети, на втором месте в школе — **книги**, а учитель — на третьем, потому что его задача — подвести детей к книгам, научить их учиться, т. е. *учить себя* (именно так «переводится» возвратный постфикс -ся).

Современная педагогическая наука все чаще обращается к вопросам философии образования. Пример тому — работы А. П. Валицкой. В своей монографии [2] она, в частности, пишет: «Собственно, именно в организации поиска и состоит образовательная задача юношеского возраста, тем более сложная в наши дни, когда социокультурная ситуация демонстрирует утрату ценностных ориентиров, Россия заново строит свою национальную идею, в мире сталкиваются экономические интересы сверхдержав, его сотрясают терроризм и межконфессиональные конфликты, когда оказывается под сомнением самая возможность сосуществования, гармонизации личностных и общечеловеческих ценностей».

Едва ли может в этих условиях сегодняшняя школа, учитель, претендовать на знание «истины в последней инстанции». Однако он может (и должен!) организовать и сознательно направлять общие усилия в поиске подлинных ценностей в пространстве культуры и социума — в его прошлом и настоящем, в моделях будущего, каким оно рисуется сегодня. Именно так, в школе эмоционально-эвристической мысли и умных чувств, в процедурах совместного поиска ответов на «последние» вопросы бытия — о его смысле и ценностях, о добре и зле, красоте и истине, о долге и свободе, о человеческих идеалах и путях их достижения — открывается возможность гармонии личности и мира».

Принципиальные, глубинные перемены в развитии отечественного образования выражаются прежде всего в его **гуманизации**. «Гуманизация образования — это переход на позиции педагогики, которая прежде всего уважает личность и способствует ее становлению. В основе такой личностно-развивающей педагогики лежат взгляды гуманистической психологии на человека и его развитие, а главной целью и приоритетом этой педагогики являются реализация интересов ребенка как личности и его личностный рост. Именно в этом главная особенность **личностно-развивающей педагогики**: не в следовании каким-то «правильным» технологиям, стандартам и т. д., а в опоре на гуманистические ценности и в вере в человека и в его возможности. Образование приобретает гуманный смысл, на основе которого в каждом конкретном случае осуществляется всегда неповторимый живой педагогический процесс.

Иными словами, **сущность гуманизации** — не в поверхностной замене «технологического вооружения» педагогов, а в глубинном процессе изменений в их ценностях и смысловых установках» — пишет в своей статье С. Л. Братченко [1].

Я убеждена, что основным принципом преподавания гуманитарных наук должен стать принцип **культуросообразности**. В соответствии с этим принципом, «человек полагается микрокосмосом, долженствующим вместить в себя всю наличную культуру» [4].

Есть мнение, что «в реальной педагогической практике сегодняшнего дня воплощения этого принципа в конкретный образовательный результат не встречаются, что каждый раз, когда его хотят осуществить, возникают учебные планы с заведомой перегрузкой учащихся и «многопредметье», разрушающее целостность образования ...» [там же].

Мне представляется ошибочным утверждение, что единственный путь — это увеличение/ уменьшение объема. Основная проблема традиционного обучения как раз в **«размытости»** — вместо системы знаний **дается объем**. Тогда как путь структурализации, создания системы базовых понятий, целостной картины дает возможность дальше работать

так, чтобы каждый обучающийся выполнил соотносимый с его возможностями и способностями объем заданий, а общие положения при этом устояли все.

Считается, что создавать структуру, систематизировать знания можно лишь в старших классах, начальная же и средняя школа создают для этого «базу» в виде набора знаний, умений и навыков. Я не согласна.

Во-первых, на поверку выходит, что *ученики искренне не понимают цели обучения*, что даже многократно продублированные знания не усваиваются (самый яркий пример — курс русского языка), и, наконец, что этот подход обеспечивает и усугубляет разделение на «сильных» и «слабых» (потому что так называемые «сильные» просто способны самостоятельно систематизировать знания, тогда как «слабых» никто этому не учит).

Во-вторых, дети разных возрастов, мало того, в разновозрастных группах, прекрасно усваивают основные принципы (например, композиции или структуры предложения).

В-третьих, опыт моей работы позволяет сделать вывод, что осознание целостной картины науки или отдельного ее блока помогает не только сократить время, нужное для усвоения знаний (чем элементарно избежать «перегрузки»), но и научить целеполаганию, сознательному и самостоятельному поиску знаний.

Рассуждая о системе обучения, я каждый раз возвращаюсь к словам, написанным больше века назад:

«Многие наши педагоги до сих пор все хлопочут о спряжениях да склонениях, не догадываясь, что русские без правил умеют правильно и склонять, и спрягать».

Метода первоначального образования должна быть генетической, основывающейся на постепенном развитии в дитяти врожденного дара слова».

По этой методе ученику не дается ничего нового, но только уясняется и приводится в порядок в сознании то, что он уже умеет». **Ф. И. Буслев**

В современной школе все больше внимания уделяется такому предмету, как «Литература». В свете вышеизложенного этот предмет представляется мне как один из важнейших в системе обучения и воспитания, так как позволяет реализовать и гуманистический подход, и принципы культуро- и природосообразности. Данная образовательная программа должна строиться на презумпции доверия к ученику, вере в его возможности. Эта презумпция доверия как раз и позволяет превращать в мощный инструмент личностного роста работу со всеми текстами, прежде всего с собственными: высказываниями, оценками,

суждениями, в которых отражен субъективный (когнитивный и эмоциональный) опыт личности, «неправильными» или нестандартными версиями и гипотезами, неотчетливо сформулированными и даже некорректными.

Включение подобного многообразия текстов в образовательный процесс открывает широкие возможности для превращения отчужденного знания в живое для формирования способности не только приобретать сведения, умения, навыки, но и учиться получать, проверять, критически оценивать эти знания, умения и навыки.

Обучение начала XXI в. больше не ассоциируется с образом «мудрого» наставника, «наполняющего сосуд» или «пишущего на чистом листе». Сегодня педагогическая аранжировка урока должна быть четко ориентирована на ученика: учитывать его возраст, «психологию», запросы, культурный опыт и предпочтительные виды деятельности. А урок литературы — *не средство самовыражения учителя*, пусть и очень яркой, талантливой личности, а средство самовыражения ученика. Содержание этого урока, способы подачи материала нацеливают на то, чтобы дать ученикам возможность *«достроить» исторический, культурологический, цивилизационный контекст»* [3].

И, наконец, принцип, который, как мне представляется, не только должен являться основополагающим в рамках гуманистического образования, но и помогает определить основную цель работы педагога — *«природосообразность»* — образование в соответствии с природой ребенка, его здоровьем, его психической конституцией, его способностями, склонностями, интересами, индивидуальными особенностями восприятия и т. п. Высокая требовательность к ученику должна органически сочетаться *с уважением его человеческого достоинства»* [4].

2. Цели образования.

Если стоять на позиции гуманистической психологии и руководствоваться принципом природосообразности, то на первый план выходит создание условий для *личностного роста* обучающихся в качестве одной из основных целей.

«Признавая важность всех линий развития человека — становления психических функций, социализации, профессиональной подготовки и т. д., — гуманистическая психология считает приоритетным направлением собственно личностное развитие, становление «полноценно-функционирующей личности» и, в первую очередь, развитие адекватной и гибкой, здоровой Я-концепции.

Для Роджерса именно самоотношение, восприятие человеком собственного опыта, переживаний, является основным регулятором всех видов активности — общения, обучения и, в конечном счете, всей жизни

человека. Именно потому «помочь людям быть личностями — это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка...» (К. Роджерс).

Гуманистический вариант педагогики ориентирован, в первую очередь, не на передачу информации, формирование знаний, усвоение способов деятельности, элементов культуры и т. п. Гуманистическая педагогика — личностно-центрированный процесс, совпадающий по главным целевым и процессуальным характеристикам с гуманистической моделью терапии; и образование и терапия ориентированы, прежде всего, на «помощь» в «личностном» росте.

2) Другая принципиальная особенность гуманистической психологии и педагогики состоит в отказе от идеологии формирования и переходе к «идеологии» развития, естественно вытекающей из основного постулата гуманистической психологии о доброй, конструктивной и достойной доверия природе человека. Источник и движущие силы личностного роста находятся не вне человека, а в нем самом. Не формирование человека по заданным (пусть и «культурным») образцам и эталонам, а помощь в самореализации, в раскрытии и развитии личностного потенциала, в принятии и освоении собственной свободы и ответственности за жизненные выборы» [1].

На фоне мирового информационного кризиса представляется актуальным не вложить в головы учеников N-ное количество информации, а считать основной целью образования формирование *целостной картины мира*, без которой невозможно становление и дальнейшее саморазвитие личности.

«Исследование функциональных характеристик работы мозга в моментах восприятия и обработки информации доказали наличие уже на нейробиологическом уровне потребности в целостном, непротиворечивом образе мира. Когда новая информация встраивается, дополняет и уточняет уже имеющийся образ, рождается радостный эмоциональный импульс, эвристическое удовольствие, которое закрепляется как устойчивое переживание, создающее причинно-мотивационное поле познавательной деятельности.

Удовольствие, которое человек, единожды испытавший его, стремится повторить, обращаясь к источникам нового знания, — это и есть тот интерес, мотивация к обучению, об утрате которого современным школьником так горюют педагоги! Оказывается, чтобы эта мотивация не исчезла, нужно, *во-первых, новую информацию размещать в пределах имеющегося образа мира*, дополняя и развивая его, а *во-вторых, дать возможность ребенку самостоятельно совершить открытие и вместе с ним обрадоваться этому событию»* [2, с. 25].

В данном контексте хотелось бы еще раз подчеркнуть роль курса литературы в школьной программе: «Любая информация должна быть подана как часть незаконченной, но целостной картины мира. Эта целостность достигается не за счет учительской монологичности, а *в силу диалога с учеником*, который волен трактовать, сопоставлять, интерпретировать события, факты, мнения, явления, процессы. Урок литературы ориентирован на комплексное развивающее воздействие: активное включение школьника не только в познавательную (когнитивную), но и эмоционально-ценностную, преобразовательную деятельность.

Урок предлагает ученику: «Додумай! Оцени! Попробуй сделать!». Это позволяет дать подростку «опыт существования в культуре»: установить собственный взгляд на «художественный текст», ощутить себя «наследником» мировой культуры, увидеть современный мир как средоточие различных культурных пластов, доступных освоению, в которых каждый может свободно ориентироваться и выбирать нужное.

В этом контексте урок литературы способен стать уроком на всю жизнь. А раз так, преподавание литературы сегодня, как никогда, дело ответственное, нужное, интересное»[3].

3. Методы

Возможности современного учителя, конечно же, могут увеличиться за счет материально-технической оснащенности образовательного учреждения. Но даже самое умелое использование современных информационных технологий должно прежде всего соответствовать системе обучения и воспитания и базироваться на вышеизложенных принципах. «При такой постановке знаниево-организационной задачи существенно меняется роль и место учителя. Теперь он не столько авторитарный посредник-транслятор, репродуцирующий заданную кем-то информацию, но прямой интерпретатор данных современной науки, конструктор образовательных программ, свободно меняющий технологии (методики) своего дела в зависимости от возможностей и интересов аудитории.

Современный учитель должен дать своему воспитаннику только одно, — но зато самое важное и трудное, — увлеченность познанием вообще и своей наукой, в частности. И еще: желание и умение найти, понять и грамотно интерпретировать интересующую его информацию. Что же касается количественных нормативов, то здесь не может быть ограничений: каждый возьмет столько, сколько ему нужно, сколько сможет» [2, с. 25].

Напрашивается вывод, что система обучения должна основываться на синтезе способов обучения. «Следующий вопрос, вызывающий обычно повышенный (на мой взгляд — неоправданно) интерес, это — конкретные методы и формы работы учителя.

Принципиальная позиция К. Роджерса и других представителей личностно-центрированного подхода состоит в отказе от любых однозначно-правильных универсальных рецептов педагогической деятельности, *в признании за самим учителем права на самостоятельный выбор методических средств преподавания в соответствии с конкретной педагогической ситуацией, индивидуальными особенностями учащихся и своими собственными возможностями и предпочтениями*, ориентируясь при этом на представления о гуманистических целях и ценностях образования. Вместе с тем, можно назвать некоторые методики и методические приемы, пользующиеся наибольшим спросом среди гуманистически-ориентированных педагогов. Это различные методы групповой работы (особенно — дискуссии), обучение в диаде и «пары сменного состава», использование элементов социально-психологического тренинга и многие другие. Все они в данном подходе применяются в соответствии с базовыми целями и ценностями — как «методы построения свободы» (К. Роджерс)»[1].

Итак, первейшая задача современной школы и состоит в том, чтобы организовать непрерывность и целостность образовательного процесса в соответствии с логикой *становления образов мира*, соотнесенных с собственными возможностями *становления личности*.

Литература

1. Братченко С. Л. Гуманистическая традиция в психологии и педагогике // Введение в гуманитарную экспертизу образования: Психологические аспекты. М.: Смысл, 1999. 137 с.
2. Валицкая А. П. Новая школа России: культуротворческая модель: монография / под ред. проф. В. В. Макаева. СПб.: изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
3. Ванюшкина Л. М., Копылов Л. Ю. «Не научаемся, а становимся...» // Мировая художественная культура в современной школе. Рекомендации. Размышления. Наблюдения: сборник статей. СПб.: Диалект, 2006..
4. Левит М. В. Как сделать хорошую школу?! М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.

ИЗУЧЕНИЕ ФОЛЬКЛОРНОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ «ПЕРЫШКО ФИНИСТА — ЯСНА СОКОЛА» В 5 КЛАССЕ

Природа художественного произведения глубоко символична. С этой точки зрения подлежит анализу любое произведение искусства, в том числе фольклорная волшебная сказка. Обращаясь к анализу сказочного символа, автор статьи предлагает систему работы на уроках литературы в 5 классе над сказкой «Перышко Финиста — ясна сокола», включенной в программу под редакцией В. Г. Маранцмана.

Ключевые слова. *Образ, символ, символика, образный ряд, символический ряд, знак, метафора, ментальность.*

В программе литературного образования под редакцией В. Г. Маранцмана предлагается изучение сказки «Перышко Финиста — ясна сокола». Основываясь на сравнительном анализе этой сказки и норвежской «На восток от солнца, на запад от луны» попытаемся донести до сознания учеников достаточно трудный материал: постижение художественного символа.

Символика волшебной народной сказки многофункциональна; работая над ней на уроках, мы ставим целью развить читательскую толерантность, что влечет за собой развитие способности логического и образного мышления. Кроме того, современный мир, используя устоявшиеся символы, трансформирует их, причем не всегда удачно и оправданно. «Всякий символ, во-первых, есть живое отражение действительности, во-вторых, он подвергается той или иной мыслительной обработке, и, в-третьих, он становится острейшим орудием переделывания самой действительности», — писал А. Ф. Лосев [7, с. 15].

Значение понятия «символ» не совсем ясно пятикласснику. Мы знаем, что учащиеся 5 классов знакомы с метафорой (ещё с начальной школы), достаточно легко находят ее в литературном произведении, поэтому обращаемся к этому понятию. Мы предлагаем, основываясь на сходстве функций метафоры и символа в произведении, дать представление школьникам о художественном символе.

В начале урока дети затрудняются дать ответ на вопрос: что такое символ? Исходя из мысли, что «символ тяготеет к графическому изображению» [15, с. 23]. Используя игровую направленность детской деятельности, предлагаем ученикам задание: «Ваш возлюбленный или возлюбленная живет в другой стране и не знает русского языка. Объясните ей (ему) в любви». Многие рисуют голубей, обручальные кольца и т. д. Один из мальчиков изобразил связку ключей. Учитель удивлен: «Это

ключи от сердца?» Ребенок поясняет: «Нет. Она поймет, что это ключи от квартиры и машины». Используем ситуацию, чтобы объяснить детям субъективность восприятия символа, но подчеркиваем: символ все же должен быть понятен многим (мы ведь не сразу поняли, что хотел сказать своим рисунком Д.). Большинство детей изображают сердце, пронзенное стрелой Амура. Ищем истоки этого символа: вспоминаем и пересказываем древнегреческий миф об Амуре и Психее. Дети легко соотносят этот миф с прочитанной ими сказкой о Финисте. В продолжение работы над понятием «символ» можно предложить ученикам отличить символ от знака: показываем изображения дорожного знака и просим сличить функции знака и символа, а затем и метафоры. В ходе работы составляется таблица:

Символ

Графический или словесный образ

Постоянно повторяется, иногда на протяжении веков

Понятен многим

Основан на переносном значении

Указывает на главное в предмете или явлении

Знак

Всегда графическое изображение

Постоянно повторяется

Понятен определенной группе людей

Основан на переносном значении

Роль его — приказ, руководство к действию или бездействию

Метафора

Выражается словами

Часто меняется

Индивидуальна

Основана на переносном значении

Требует поиска связей между предметами и явлениями

Разграничив сходства и различия этих понятий, даем определение символа:

1. «Слово или предмет, которые условно выражают суть какого-либо явления» [13, с. 348–349].

2. «Характеристика художественного образа с точки зрения его осмысленности, выражения им некой идеи» [14, с. 1220].

Каждый ученик записывает то определение, которое ему наиболее понятно.

Символ и образ в произведении находятся в тесной взаимобратной связи, поэтому, «расшифровав» символ, можно прийти к пониманию образа, и наоборот. «Распадение образа на символические элементы дает

возможность его прочтения» [15, с. 24]. Предлагаем ученикам выделить центральные образы-символы в сказках «Перышко Финиста Ясна Сокола» и в норвежской сказке «На восток от солнца, на запад от луны».

Обращаем внимание на название сказки. Выделяем образный ряд: перышко, сокол, полет, ветер.

— Символом чего является перо?

Вспоминаем рукописи А. С. Пушкина, на полях которых поэт часто изображал перо. Почему? Учащиеся приходят к выводу, что перо — это символ вдохновения, особого божественного знания и чувства. А. С. Пушкин жил в XIX в., сказка же родилась еще в доисторические времена. Символом чего является перо в сказке?

Чтобы ученики пришли к пониманию смысла этого символа, вспоминаем, какие народы и народности использовали перья в одежде и быту. Учащиеся вспоминают индейские племена, их вождей, носящих головные уборы из множества перьев, членов племени, чьи имена — названия птиц. Приводим в пример отрывок из песни американских индейцев «Ты слышишь меня, Сын Орла?» :

Ты слышишь меня, Сын Орла?
Твой танец быстрее, чем стрела.
Он бы мог еще сравниться
С яркой и красивой птицей [3, с. 83].

— Кого же называли индейцы именами птиц? Почему в головных уборах вождей было больше перьев, чем у простых членов племени?

Ученики отмечают особую одаренность людей, чьи имена были связаны с названиями птиц, а одежда украшена перьями. Продолжая мысль, дети говорят о Финисте ясне соколе, как о герое, наделенном особой мудростью, силой, знанием. В этот момент урока, как один из вариантов, можно предложить рассказ специально подготовленного ученика о мифах Древнего Египта. Звучит короткий пересказ мифа об Исиде — богине-соколе, правительнице ветров, и ее сыне Горе — боге с головой сокола, а также птице ба с лазурными крыльями и малиновой окантовкой — спутницей Осириса — правителя царства мертвых, мужа Исиды. Дети легко замечают параллели между мифом об Амуре и Психее, Исиде, образами индейского фольклора и русской сказки о поисках Финиста. Мотив ветра, сопутствующего птичьему полету, звучит и в норвежской сказке (когда героиня в путешествиях за возлюбленным использует различные ветра). Привлекая столь обширный материал к анализу символики образа пера, птицы, ветра, мы позволяем детям увидеть интернациональную связь образов, символов, а также на примерах заметить вариативность сказочных мотивов, их многообразие. В методике работы над сказочным симво-

лом мы следуем за логикой великих фольклористов. В. Я. Пропп писал: «Ошибки исследователей часто заключаются в том, что они ограничивают свой материал одним сюжетом или одной культурой ... нельзя изучать подобные вопросы генетически, только в рамках одной народности. Фольклор — интернациональное явление» [11, с. 129].

— Вспомните, как в народных песнях называют воина, защитника, любимого человека?

— Соколиком, орлом называют в народных песнях возлюбленного сына, мужа и т. д.

Переходим к другим сказочным образам. И в сказке о Финисте, и в норвежской сказке о девушке и Медведе звучит мотив золота, серебра, железа. Предлагаем детям поразмышлять над ними.

— Потеряв возлюбленного, героини, подобно древнегреческой Психее, отправляются на поиски. В какое царство их приводит сказка? Норвежская сказка называет «адрес», где находится герой — «на восток от солнца, на запад от луны». Где это?

Дети говорят о роли солнца и луны в сказке. Солнце ассоциируется с золотом, луна — с серебром. Дворец, где спит Финист, с «золотыми маковками на высоких теремах белокаменных»

— В иной, небесный мир, — говорят ученики. Их наблюдения соответствуют научному взгляду на сказочную символику В. Проппа: «Золотая окраска предметов, связанных с тридесатым царством, есть окраска солнца. Народы, не знающие религии солнца, не знают золотой окраски волшебных предметов» [11, с. 371]. В доказательство этой мысли дети приводят примеры чудесных предметов, дарованных героиням: золотым яблочкам, блюдечкам, прялкам и т. д. Эти предметы получены от сил, связанных со смертью: Бабой Ягой, старухой (в норвежской сказке). Каждый из этих предметов обладает своей символикой, но, к сожалению, говорить об этом в пределах урока нет возможности. В качестве домашнего задания предлагаем ученикам самим найти и «расшифровать» смысл этих сказочных символов. Подводя итог, читаем с «словаре символов»: «Золото — образ солнца, солнечного света. В Индии золото соотносится с бессмертием. В Китае — символ неба. В скандинавской мифологии золото трактуется как воплощение удачи и благополучия. В христианской культуре с золотом соотносятся представления о Божественном Духе, свете, славе, любви, красоте, мудрости».

— Через какие же испытания пришлось пройти героиням, чтобы достичь иного мира?

Дети называют лес, приводят примеры постоянных эпитетов, характеризующих его: дремучий, темный, черный, густой. Лес — это враждебная

территория, где живой человек истаптывает железные сапоги, стирает железные посохи, съедает железные хлеба.

— Символом чего, по-вашему, является лес в сказках?

— Препятствия, здесь обитают неведомые силы, в лесу всегда живет Баба Яга.

«Лес в сказке вообще играет роль задерживающей преграды... Дорога в иной мир ведет сквозь лес» [11, с. 151–152]. Обращаясь к истории нашей Родины, учитель может прочесть цитату из труда В. О. Ключевского (вполне понятную детям): «... лес всегда был тяжел для русского человека. В старое время, когда его было слишком много, он своей чащей прерывал пути-дороги, назойливыми зарослями оспаривал с трудом расчищенные луг и поле, медведем и волком грозил самому и домашнему скоту. По лесам свивались и гнезда разбоя... Этим можно объяснить недружелюбное или небрежное отношение русского человека к лесу: он никогда не любил своего леса» [5, с. 53].

— Какие еще стихии в сказках предстают перед нами, как враждебные?

Ученики называют море. «Море — символ нижних вод, образ несущей бедствия и смерть стихии. Плавание по морю нередко рассматривается как состояние между жизнью и смертью. Лес — это местопребывание животной и растительной жизни, не подчиняющейся человеку. Он противопоставляется городу, дому, полю, как благоустроенному пространству цивилизации. В лесу обитают враждебные человеку силы (в скандинавском фольклоре поговорка «тот не свой, кто пришел из леса»); вход в загробный мир нередко окружен лесом». Кстати, ученики не согласны с такой трактовкой мотива леса и моря. Лес, в восприятии наших современников, — символ природы, красоты, отдыха, а море — солнца, здоровья. Это подтверждает мысль, что символ — изменяющееся явление. В дальнейшем при изучении лирических пейзажных жанров на уроках литературы мы сможем вновь обратиться к сказочным символам леса и моря.

В русских сказках неизменно присутствуют атрибуты главных героев, ищущих возлюбленных, — предметы из железа, с помощью которых можно преодолеть препятствия на пути к возлюбленному. Дети называют эти предметы: сапоги или лапти, посохи или палки, хлеба или провиры.

— Как вы думаете, почему эти предметы — железные?

Ученики обращают внимание на прочность железа, на его долговечность, делая вывод, что железо в сказке — символ верности возлюбленным, прочности чувств, готовности преодолеть все преграды. Верования в особую силу железа бытовали в Европе и Азии у различных племен и народов. Железо считалось не только полезным металлом, но и наде-

жлось охранительными свойствами. Ношение предметов из железа оберегало от воздействия темных, злых сил.

При анализе символов в сказке можно обратить внимание детей на образы «второго плана» — злых сестер в русской сказке и матери — в норвежской. На примере символов, сопутствующих этим образам, предлагаем ученикам проанализировать некоторые черты национальных характеров. Сестры в сказке о Финисте, движимые завистью и злостью (мотив достаточно распространенный в сказках) «уговорились поставить на вечер потаенные ножи на окне сестриной светелки». Предлагаем детям сравнить назначение ножа и меча в сказках. Учащиеся отмечают, что нож и меч — это оружие, но богатыри в сказках никогда не пользуются в битвах ножом — только мечом, палицей и т. д. Вспоминаем фразеологизмы: нож в спину, ножом из-за угла, исподтишка и т. д.

— Символом чего является нож? Почему он противопоставлен мечу?

— Нож — символ подлости, отсутствия благородства, тогда как меч — воинственности, героизма. Нож традиционно противопоставляется образу меча, он отражает недостаток благородства. Короткое лезвие ножа свидетельствует о духовной недостаточности, ущербности. Меч же — символ воинственности, героического начала, силы, правосудия... Также это символ разума, проницательности, света, истины и мудрости.

Обращаясь к норвежской сказке, пересказываем эпизод со свечой (Девушка по совету матери приходит в спальню возлюбленного со свечой, нечаянно обжигает его каплей воска (сала), прекрасный принц просыпается и исчезает). Здесь вновь угадывается параллель с мифом об Амуре и Психее. Акцентируем внимание класса на символе свечи.

— Свеча, — говорят дети, — это жизнь одного человека. Рождение — зажигание свечи, угасание — смерть.

— Почему же свеча послужила разлуке героев? Почему мать девушки посоветовала ей именно свечой осветить лицо возлюбленного?

Чтобы этот момент стал более понятным детям, строим ассоциативный ряд: любопытство, свеча, роковая оплошность, разлука.

— Девушка поступила эгоистично: Медведь просил же ее не слушать мать, а любопытство все равно пересилило. В сказках всегда есть запрет и есть его нарушение.

— Так что же сделало героиню несчастной? Свеча?

— Нет, любопытство, девушка поступила эгоистично.

Известно, что свеча во многих традициях выступает в качестве символа индивидуального существования человека. Индивидуализм — принцип жизни, при котором человек ставит свои интересы выше интересов других.

Класс делает вывод: в русской сказке осуждается подлость и зависть, а в норвежской наказывается индивидуализм. Многие ученые-социологи, этнологи, философы (М. Мид, Р. Бенедикт, Г. Горер, А. Инкельс, Д. Левенсон и др.) «для изучения национального характера ... выдвинули важную идею о том, что национальный характер может быть описан как особый способ распределения и регулирования внутри культуры ценностей и поведенческих моделей» [16, с. 236]. Эта мысль интересна учителю литературы тем, что сказка дает представление о совокупности определенных норм поведения, о системе ценностных ориентаций данного народа, передаваемых из поколения в поколение. Школьники тоже смогли прийти к такому выводу, исследуя сказочный символ.

На таких уроках особенно уместно использовать резервы других искусств: в мировой культуре сюжеты, подобные схеме «Амур и Психея», разработаны глубоко и обширно. Диалог искусств [1; 2] в данном контексте только усилит воздействие символических образов фольклора.

При анализе символов сказки особое внимание приходится обратить на образ Бабы Яги. Отношение к этому образу у детей двойственное, он амбивалентен. Этому образу, ставшему символическим, можно посвятить отдельный урок, рассмотрев множественные варианты, в которых Баба Яга предстает в различных своих ипостасях. «Происхождение образа Бабы Яги — вопрос также очень сложный, так как в этом образе причудливо сочетались противоречивые черты, возникшие в разные эпохи» [12, с. 184]. Дуализм — особенность мифологического мышления: «... мифологическое мышление развивается из осознания некоторых противоположностей и стремится к их последующему преодолению, медиации», — пишет К. Леви-Стросс [6, с. 161]. Это стремление выражено в образе Бабы Яги, которая всегда связана с лесом; она хозяйка лесных животных, птиц и тварей. Дети пересказывают отрывки из сказок, когда Яга вызывает «жителей» леса, чтобы спросить, где находятся пропавшие герои. В ее образе четче, чем в других сказочных персонажах, ощущаются мифологические корни, а такое восприятие Бабы Яги рождает множественные проблемы в изучении сказок и двойственное к ней отношение. «Мы имеем в виду естественный дуализм, присущий одному и тому же божеству, в зависимости от случая являющемуся то доброжелательным, то недоброжелательным» [6, с. 162–163]. Детям предлагается определить значение слова «баба» по толковому и этимологическому словарям. Сравнивая словарные статьи, ученики приходят к выводу, что оно раньше употреблялось в значении «бабушка» (это явление и сейчас имеет место в детской речи), а бабушка в основном добра, снисходительна и всегда готова прийти на помощь. Яга помогает и охраняет, но не каждого, а того, кто знает заветное слово: «Избушка, избушка, повернись к лесу задом, а ко мне передом».

— Почему именно эти слова магически действуют на избушку? — это вопрос научного значения, и дети не могут на него сразу ответить. Здесь необходимы пояснения. Акцентируя внимание учащихся на словах, обращенных к избушке, знакомим их с жанром заговора. «Заговор — ... заклинание — широко распространенные у всех народов на всем протяжении их истории фольклорные произведения магического характера, произносимые с целью воздействия на окружающий мир, его явления и объекты, чтобы получить желаемый результат» [4, с. 57]. Т. В. Зуева считает, что постоянные сказочные формулы — обращения к избушке, Яге были некогда заговорами. Так происходит знакомство учеников новым для них фольклорным жанром. Большинство ученых самых различных направлений сходятся в одной мысли: образ Бабы Яги — самый древний в сказках и восходит к мифологическим представлениям. Она прародительница, древняя хранительница рода, традиций, детей и лесного пространства. В языческие времена истуканов богов ставили на капищах «лицом» к лесу, а к человеческому жилищу «задом». Сказка, имеющая одним из источников миф, меняет отношение к богам, о которых этот миф рассказывает. Языческие боги теперь не страшны, ими можно управлять, по воле героя или героини деревянного истукана можно «повернуть», куда хочешь. В этом случае деревянная избушка Бабы Яги выступает в русских сказках как символ идола, на который можно воздействовать словом. В качестве примера подготовленный ученик может рассказать о крещении Руси князем Владимиром и о том, как ниспровергали идола Перуна, как смеялись над ним. В это время меняется отношение к языческим богам: добрая роженица — древняя славянская покровительница рода становится злой, демонической силой. Эту точку зрения можно предложить детям для рассмотрения. Уже отчасти знакомые с мифологией древних славян, они высказывают предположения, что Баба Яга и другие образы сказочных старушек могут вести свои истоки от богини прядения Мокоши. «Ведь она дарит героине сказки о Финисте прялку, а старушка в норвежской сказке тоже дарит мотовило», — говорят дети. Обратившись к словарю В. И. Даля, дети заранее выяснили, что мотовило — это «снаряд для размотки мотов пряжи в клубки... костьль... для намота пряжи с веретена». В сказках Баба Яга — еще и враждебный персонаж. Дети вспоминают, когда она вредит героям, пытается их съесть. Учащиеся приходят к выводу о принадлежности Яги к подземному миру мертвых, страшному, враждебному человеку и все же подчиняющемуся ему. Главные герои умеют воздействовать на Бабу Ягу, знают нечто такое, что неизвестно другим. Здесь коротко можно познакомить учеников со смыслом обряда инициации. Герой неизменно проходит испытание едой: он просит накормить, напоить его. В. Я. Пропп считает: «...приобщившись к еде, назначенной для

мертвецов, пришелец окончательно приобщается к миру умерших» [11, с. 161]. Такой анализ образа, обращение к научным трудам по фольклористике и этнологии помогает ответить на многие вопросы, возникающие в ходе прочтения сказки, развивает читательскую толерантность. Подводя итог мыслям, высказанным на уроке, дети говорят:

— Баба Яга — особый персонаж, она самая древняя в сказке, самая непредсказуемая, ведь когда начинаешь читать сказку, не знаешь, какая баба Яга там будет действовать: добрая или злая.

Такая работа, по нашему мнению, способствует возможности восприятия сказки не как «былевого повествования» [10], а как высокохудожественного произведения, сложного и глубокого.

В дальнейшем изучении литературы учащиеся познакомятся с философской поэзией Ф. И. Тютчева и А. А. Фета, наполненной символами, в старших классах будет изучаться символизм как литературное течение и т. д., поэтому уроки по сказочным символам создают фундамент для понимания многих явлений литературы, «открывают» ученика навстречу литературным произведениям. «Каждое художественное произведение подлежит оценке с точки зрения символизма. Символизм связан с целостностью личности как самого художника, так и переживающего художественное внушение и заражение», — писал Вяч. Иванов [цит. по: 7, с. 28].

Литература

1. *Ачкасова Г. Л.* Диалог искусств в системе школьного литературного образования: автореф. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000.
2. *Ачкасова Г. Л.* О формировании эстетической восприимчивости как одном из условий приобщения школьников к искусству // Теория и практика приобщения к искусству: тезисы докладов Всерос. науч.-теор. конф. Курск: КГПУ, 1995.
3. *Голоса Америки. Из народного творчества США / сост. Л. Переверзев, Ю. Хазанов.* М.: Молодая гвардия, 1976.
4. *Зуева Т. В.* Русский фольклор. Слов.-справ.: кн. для учителя. М.: Просвещение, 2002.
5. *Ключевский В. О.* Русская история. Полный курс лекций в 3 кн. М.: Мысль, 1993. Кн. 1.
6. *Леви-Стросс К.* Структура мифа // Вопросы философии. 1970. № 7. С. 152–164.
7. *Лосев А. Ф.* Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Современник, 1995.
8. *Маранцман В. Г.* Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. 1998. № 8. С. 91–98.
9. *Маранцман В. Г.* Эволюция читателя-школьника // Проблемы методики преподавания литературы. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1976. С. 20–39.

10. *Маранцман Е. К.* Постигание сказки // Литература в школе. 2005. № 6. С. 32–35.

11. *Пронн В. Я.* Морфология / Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998.

12. *Русское народное поэтическое творчество / под ред. А. М. Новиковой, А. В. Кокорева.* М.: Высшая школа, 1969.

13. *Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев.* М.: Просвещение, 1974.

14. *Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров.* М.: Советская энциклопедия, 1987.

15. *Теория метафоры: сборник / пер. с англ., фр., нем., польск. яз.; вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журинской.* М.: Прогресс, 1990.

16. *Этнопсихологические проблемы вчера и сегодня / сост. К. В. Сельченков.* Минск: Харвест, 2004.

РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК МЕТАПРЕДМЕТНОЕ УМЕНИЕ

В статье рассмотрен вопрос актуальности работы с текстом на различных уроках. Особенность этой статьи в том, что предложен универсальный алгоритм работы с текстом. Автор предлагает его систематическое использование и делает вывод, что это позволит существенно развить речь современных учащихся.

Ключевые слова. *Метапредметное умение, текст, алгоритм, разные виды чтения, компетентностный подход, читательская культура, технология критического мышления, типы вопросов, интерпретация текста.*

Современные инновационные технологии в школе, внедряемые в разнообразные школьные уроки, имеют существенное сходство — это восприятие ученика как субъекта в образовательном процессе. Поэтому современный учитель — прежде всего профессиональный организатор учебной деятельности, и цель его — грамотно, четко, содержательно создать на уроке атмосферу деятельного исследования, что и является показателем успешности педагогического труда. На всех учебных уроках самой разной направленности учащиеся работают с текстом. Следовательно, формирование и развитие умения работать с текстом является метапредметным.

Определений текста в языкознании много. Новым подходом к определению текста является то, что текст — «это любая знаковая система, наполненная содержанием и обладающая законченной структурой» [1]. Это и доказательство теоремы в геометрии, и вывод закона в физике, и решение конкретного примера в алгебре, и текст любого стиля на уроках русского языка и литературы.

Исходя из этого принципа, лежащего в основе определения текста, можно сформулировать простой алгоритм работы с любым текстом.

1. Восприятие текста.

Это четкое прочтение всех знаков текста, анализ их написания, выявление роли наиболее выразительных по написанию единиц текста.

2. Анализ текста.

Анализ текста производится в двух направлениях: смысловом и структурном. Смысловой анализ — это анализ содержания (о чем текст? какие проблемы он решает? как решены эти проблемы?), структурный анализ подчиняется смысловому, «ибо все должно иметь свой смысл» [2]. Приемы анализа текста разнообразны [3].

3. Воспроизведение текста.

Методов воспроизведения текста очень много: по ключевым словам, по вопросам, при помощи иллюстраций, презентации, по аналогии и т. д. Итогом этой работы в школе является ГИА в 9 классе и ЕГЭ в 11 классе [4].

4. Создание своего текста.

Это кульминация алгоритма, так как умение создавать свой текст — это личностная победа в обучении.

5. Самоанализ на всех этапах алгоритма.

Это самостоятельное осмысление того, что я делаю, как и зачем.

Этот алгоритм работы с текстом прост, доступен и может быть задействован на любом учебном предмете. Более того, постепенное и устойчивое внедрение его в обучение дает возможность ученику-исследователю понять и принять суть исследования, объяснить его и представить в разнообразных формах. «С детства на зеленый росток нашего таланта, как сухие листья осени в осеннем лесу, наваливаются чужие мысли, и их мы должны усвоить, чтобы личный зеленый росток мог выше подняться. Но как трудно среди тлеющих мыслей других людей находить свою собственную», — заметил однажды писатель М. М. Пришвин. И как же должно быть трудно ученику в современном учебном процессе среди постоянного информационного взрыва, среди увеличения в десятки раз объема потребляемой информации сохранить и прорастить свой собственный зеленый росток мысли. В подобных обстоятельствах продуктивность учебной деятельности зависит от умения ориентироваться в информационных потоках, инициативности, умения справляться с проблемами, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы для достижения поставленных целей, поэтому текст и стратегия работы с текстом должны занять на уроках приоритетное положение в современном обучении различными дисциплинам.

В течение последних десятилетий в отечественных программах в качестве цели обучения чтению выдвигается развитие у учащихся умений читать тексты с разным уровнем понимания содержащейся в них информации:

- с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение);
- с полным пониманием содержания (изучающее чтение);
- с извлечением необходимо значимой информации (поисковое чтение);
- критическое понимание содержания.

Без знания основ работы с текстом современный выпускник школы не сможет справиться с теми требованиями, которые к нему предъявляются на экзаменах по разным общеобразовательным предметам.

Русский язык:

- понимать коммуникативную цель слушания и чтения текста, в соответствии с ней организовывать свою работу;
- владеть разными видами аудирования (ознакомительным, детальным, выборочным), а также разными видами чтения (просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым) и пользоваться ими в зависимости от коммуникативной цели;
- дифференцировать основную и дополнительную, известную и неизвестную информацию текста; выделять информацию иллюстрирующую, аргументирующую;
- вычленять структурные части исходного текста;
- фиксировать информацию прослушанного или прочитанного текста в виде плана (простого, сложного, тезисного), конспекта, резюме, полного или сжатого пересказа;
- отвечать на вопросы по содержанию текста, используя при этом информацию, содержащуюся в тексте в явном или неявном виде; сопоставлять два текста, сравнивая их содержание, основную мысль и авторскую позицию.

География:

- выделять, описывать и объяснять существенные признаки географических объектов и явлений;
- находить в разных источниках и анализировать информацию, необходимую для изучения географических объектов и явлений;
- давать полный развернутый ответ на основании приведенного текста.

Физика:

- понимать смысл использованных в тексте физических терминов;
- отвечать на прямые вопросы к содержанию текста;
- отвечать на вопросы, требующие сопоставления информации из разных частей текста;
- использовать информацию из текста в измененной ситуации; переводить информацию из данной знаковой системы в другую.

Необходимость обучения подобным качествам (компетенциям) обусловливается требованием современного общества.

Компетентный подход в обучении состоит в том, чтобы не увеличивать объем информированности человека в различных предметных областях, а помочь людям самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях. Те же умения, которые помогают человеку ориентироваться в новых ситуациях своей профессиональной, личной и общественной жизни, достигая поставленных целей, стали называть компетенциями или ключевыми компетенциями. Сам термин «ключевые компетенции» ука-

зывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. В то же время владение ими позволяет человеку быть успешным в любой сфере профессиональной и общественной деятельности, в том числе и в личной жизни. Основой современных образовательных стандартов II поколения становится формирование следующих ключевых компетенций:

- информационной — умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем;
- коммуникативной — умение эффективно сотрудничать с другими людьми;
- самоорганизационной — умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы;
- самообразовательной — готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность.

Современного ученика чрезвычайно трудно мотивировать к познавательной деятельности, к поиску пути к цели в поле информации и коммуникации. Происходит это потому, что дети часто испытывают серьезные затруднения в восприятии учебного материала по всем школьным предметам. Причина этого в недостаточно высоком уровне развития мышления и, прежде всего, критического. Школа XXI века требует от современного учителя учета индивидуальных способностей учеников, помощи в их начальной профессиональной ориентации, в личностном становлении. На решение этих и многих других задач направлены современные образовательные технологии, такие как: портфолио, метод кейс-стадии, развитие критического мышления через чтение и письмо, которые активно входят в практику школ и помогают учителю формировать ключевые компетенции учащихся.

Развивать читательскую культуру помогают современные педагогические технологии, в частности, технология критического мышления через чтение и письмо, которая применяется в обучении различным школьным дисциплинам.

Что такое критическое мышление и почему оно занимает ключевую позицию в современной жизни? Критическое мышление (КМ) есть мышление самостоятельное, которое начинается с постановки вопросов, которые нужно решить. С точки зрения традиционного урока, эти этапы не представляют исключительной новизны для учителя. Вместо «вызова» — введение в проблему или актуализация имеющегося опыта и знаний учащихся. А «осмысление» — изучение нового материала. Третья стадия в традиционном уроке — закрепление материала, проверка усвоения знаний.

Так что же принципиально нового несет технология критического мышления? Элемент новизны — это методические приемы учебной работы, которые ориентируются на создание условий для свободного развития каждой личности. На каждой стадии урока рекомендуется использовать определенные приемы работы, которые помогают включить учащихся в совместную деятельность.

На фазе вызова это: рассказ-предположение по ключевым словам, по заголовку; графическая систематизация материала (кластеры и таблицы), верные и неверные утверждения, перепутанные логические цепочки, словарная работа, рассматривание иллюстраций. Информация, полученная в ходе совместной работы, выслушивается, записывается, обсуждается.

Стадия осмысления направлена на сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому». Этому способствуют методы активного чтения (стратегия «Чтение с остановками»), прием «Дерево предсказаний», поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы. В работе с вопросами используется классификация американского психолога Бенджамина Блума.

Выделяется шесть типов вопросов:

1. Простые вопросы. Отвечая на них, нужно назвать какие-то факты, вспомнить, воспроизвести некую информацию.

2. Уточняющие вопросы. Обычно они начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что ...?», «Если я правильно понял, то ..?». Такие вопросы нужны для предоставления собеседнику обратной связи относительно того, что он только что сказал.

3. Объясняющие вопросы. Обычно начинаются со слова «Почему?». Они направлены на установление причинно-следственных связей.

4. Творческие вопросы. Когда в вопросе есть частица «бы», а в его формулировке есть элементы условности, предположения, фантазии, прогноза. «Что бы изменилось, если бы....?», «Как вы думаете, как будут развиваться события дальше?»

5. Оценочные вопросы. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один герой отличается от другого?»

6. Практические вопросы. Они направлены на установление взаимосвязи между теорией и практикой «Как бы вы поступили на месте героя?»

Такая классификация помогает научить детей самостоятельно задавать вопросы к тексту. Учащимся нравится формулировать и записывать

вопросы к тексту (на любом этапе работы). Данная работа проводится в парах, группах и индивидуально.

Нельзя добиться от учащегося глубокого понимания текста без специально целенаправленного обучения приемам переработки информации: составлению плана, тезисов, кодированию информации в различных графических схемах и т. д. Некоторые из них можно использовать еще до чтения. Например, по заголовку, «входной двери» текста, спрогнозировать тему и идею всего произведения. Диалог начинается с заголовка, размышление над которым создаёт установку на понимание. С первой минуты учитель советует ребёнку уже на пороге текста задуматься, о чём пойдёт речь в тексте.

Конечно же, теоретически все просто, а на практике существуют определенные трудности: учителю приходится перестраивать всю работу на уроках, тратить значительно больше времени на подготовку; нет никаких готовых методических разработок; не на каждом уроке технология применима. Но при этом открывается огромное поле деятельности для творческой работы учителя и учащихся.

Понимание и интерпретация информации основана на ее анализе учеником. Ученик, читая, мысленно выделяет структурные и логические единицы текста, выявляет те связи, которые есть между ними, а затем фиксирует это либо в плане, либо в графической схеме или в таблице. Таким образом, ученик перекодирует информацию на другой, в большей степени «свой язык» символов и знаков. Такая работа помогает всю полученную информацию привести в систему, а значит, глубже понять и использовать в дальнейшей работе. Поэтому нельзя добиться от учащегося глубокого понимания текста без целенаправленного обучения приемам переработки информации: составлению плана, тезисов, кодированию информации в различных графических схемах и т. д.

Исходя из этого, образовательные ситуации на уроке надо проектировать так, чтобы, прочитав текст, ученик был бы способен сам задать вопросы по его содержанию, затем на основе анализа текста составить план. Создать такие условия, чтобы у ребенка возникло желание обсудить содержание прочитанного с другими. Формировать у школьников способности не просто пересказывать текст, но и умение выразить свое отношение к прочитанному, давать оценку той информации, которую он получил. Речь идет о том, чтобы научить школьника вступать в диалог с автором текста, спорить с ним или соглашаться с его мнением, научить строить свой, авторизованный текст, свой речевой постулат.

Использование технологии развития критического мышления позволяет достичь следующих результатов:

- изменить отношение детей к уроку;
- повысить познавательную мотивацию;
- развить положительное отношение к заданиям творческого и проблемно-поискового характера;
- изменить у учащихся отношение к собственным ошибкам и затруднениям, возникающим в ходе работы;
- мотивировать учащихся к дальнейшей деятельности (они учатся рефлексировать свою деятельность и развивают коммуникативную культуру);
- создать атмосферу доверия, сотрудничества в системе «учитель-ученик-класс», выработать осознанное отношение к индивидуальной, групповой и коллективной деятельности.

Так, в процессе говорения-слушания, т. е. общения — обсуждения прочитанного, формируются, причем комплексно, и информационная, и речемыслительная, и коммуникативная культура учащихся, что актуально на сегодняшний день.

Таким образом, технология критического мышления через чтение и письмо, являясь личностно ориентированной, позволяет решать широкий спектр образовательных и развивающих задач, формировать необходимые ключевые компетенции учащихся. В условиях динамично меняющегося мира очень важно помочь каждому ученику включиться в межкультурное взаимодействие, сформировать базовые навыки человека открытого информационного пространства и научиться эти навыки применять. В процессе применения технологии критического мышления при работе с текстом:

- происходит формирование ключевых компетенций учащихся;
- появляется возможность объединения отдельных дисциплин;
- создаются условия для вариативности и дифференциации обучения;
- формируется направленность на самореализацию, вырабатывается собственная индивидуальная технология обучения.

Литература

1. «Воспитательный аспект приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо на уроках английского языка».
2. ГИА-2010. Сборник заданий: 9 класс. Русский язык / С. И. Львова. М.: Эксмо, 2010.
3. Душенко К. В. Большая книга афоризмов. 7-е изд. М.: Эксмо, 2004.

4. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2004.

5. «Использование приемов технологии критического мышления для форми

6. Конференция «Новая школа», РГПУ им. Герцена, 2010.

7. Культура русской речи / под. ред. Л. К. Граудиной. М.: Норма, 2002. рования ключевых компетентностей учащихся на уроках».

8. Русский язык. № 18. 2005 г. «Первое сентября», лекция № 2. Технология развития критического мышления через чтение и письмо.

НА СЪЕЗДЕ Я ВСТРЕТИЛА ЕДИНОМЫШЛЕННИКОВ

В статье автор делится впечатлениями от посещения Всероссийского съезда учителей русского языка и литературы. Автор затрагивает актуальные проблемы проблемы и вопросы российского литературного образования. Главное внимание обращается на необходимость качественных изменений в преподавании в современной школе.

Ключевые слова. Литературное образование, государственный стандарт, съезд учителей, методика преподавания

В ноябре 2007 года я участвовала в Московском форуме учителей и методистов по русскому языку и литературе. В резолюции форума 239 человек из 23 регионов России выразили обеспокоенность сложившейся ситуацией с выпускным экзаменом по литературе и потребовали от Минобрнауки и Рособразования принятия решения о сохранении за экзаменом по литературе статуса обязательного выпускного экзамена за курс полной средней школы. «Литературное образование — та платформа, на которой объединяются люди разных поколений, народностей, культур, создается основа национальной безопасности. Без обязательного экзамена многолетнее школьное литературное образование теряет смысл», — так было написано в резолюции форума.

Прошло пять лет. Плоды несбывшихся надежд налицо. Надо признать, что литературу как предмет мы потеряли. ЕГЭ по литературе сдают единицы, а остальные — тысячи и тысячи учащихся — с литературой как необязательным в России предметом — вероятно, простились.

Собираясь на Первый Всероссийский съезд учителей русского языка и литературы в июле 2012 г., я тоже не очень надеялась на какой — то результат, но, прекрасно понимая, что если все будут молчать, если все будут равнодушно относиться к существующему положению в школе, образование наше, итак зашедшее в тупик, совсем, извините за резкость, отупеет.

С мыслью, что надо объединяться в своих усилиях отстаивать литературу, представить статистические данные, подтверждающие факты уничтожения литературы как дисциплины (десятилетняя работа методистом русского языка и литературы одного из самых крупных районов Санкт-Петербурга дает мне такую возможность — я сохранила все отчеты по результатам конкурсов, олимпиад, исследовательских работ — есть, с чем сравнить!) необходимо было сказать на съезде о неуместности и преждевременности утверждения стандартов, о недопустимости слияния двух основных предметов — русского языка и литературы — в один

предмет — «словесность», поднять вопрос о необдуманно составленном списке 100 (и почему 100?) необходимых книг для чтения учащихся, о ЕГЭ по литературе, об аттестации учителей, о низком статусе учителя в нашей стране, а, кстати, методистов тоже, о снижающейся культуре и образованности нашего народа, о безграмотности и неумении и нежелании читать учащихся, о том, что в школах появилось огромное число детей-мигрантов, не владеющих русским языком и нуждающихся в особых условиях обучения, и о многом, многом другом, что наболело...

На съезде я встретила единомышленников.

Прибыло в Москву 827 человек из 27 регионов России, заявлено же было более 1000. Из них 117 человек (заявлено в два раза больше) выступали с докладами на 6 секциях и 10 круглых столах съезда.

К сожалению, в числе не приехавших на съезд оказались и методисты по русскому языку и литературе нашего района О. И. Мазур и О. Н. Топехина, они не предупредили об этом заранее оргкомитет съезда, который подготовил материалы для каждого участника, а это ведь немалый труд и затраты.

Надо отметить, что организация съезда была замечательной: участников съезда (тех, кто заказывал) разместили в отдельных комнатах студенческого общежития МГУ, секции проходили в чистых, светлых, удобных, технически оснащенных аудиториях. Книжные киоски с педагогической и методической литературой всех издательств России работали все три дня, также хорошо и четко работала столовая, что немаловажно для приезжих; были организованы экскурсии в литературные музеи Москвы.

Очень понравилось доброжелательность, предупредительность, тактичность организаторов съезда и обслуживающего персонала.

Случайных людей на съезде не было. Собрались люди искренние, остро чувствующие необходимость своего приезда, желающие отстаивать свои взгляды. И хотя обстановка на съезде царила довольно напряженная, колочая, даже взрывоопасная, так как учителя реагировали на каждое слово выступающего, свое несогласие, возмущение, насмешку выражали в едином порыве — общность беды учителей «словесности» (как нас окрестили) всех сплотила.

Что я ждала от съезда?

В первую очередь — честного, открытого, откровенного разговора о наиболее острых проблемах и, конечно, решения этих проблем. М. А. Крылова, Л. Т. Супрун, Ю. В. Гринько — учителя нашего района, приехавшие на съезд, этого тоже ждали.

Что увидела и услышала на съезде?

Первый день съезда практически был потерян, традиционное многословие, бравада и лицемерие большинства докладчиков были мучительны

для нас и не воспринимались серьезно, после этих речей ощущение собственной беспомощности и ненужности терзало душу.

Но второй и третий дни были интересными, насыщенными, полезными и удивительными. На секциях, круглых столах и особенно в перерывах между ними шел разговор о литературе, об учениках, о жизни, о трудностях, с которыми сталкиваемся, о зарплате, надбавках, об аттестации. Учителя делились своими впечатлениями о съезде, дарили диски со своими работами, обменивались адресами. После своего выступления я раздала всем присутствующим на моей 3 секции подготовленные заранее диски (их хватило для 120 человек) с разработками своих открытых уроков, презентаций, со статьями, методическими рекомендациями. (Потом, уже по возвращении домой, я получила и до сих пор получаю письма со словами благодарности и , что для меня важнее всего, учителя присылают в ответ свои материалы, все эти материалы я передам учителям нашего района, кроме того, я получила предложение на публикацию этих материалов в LAP LAMBERT Academic Publishing is a trademark of: AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121, Saarbrücken, **Germany** и еще в несколько издательств, в том числе — МГУ, получила приглашение приехать и поделиться опытом работы с учителями в ИМЦ Алтуфьевского района Москвы и в 302 школе этого района.

Выступления словесников на съезде показали, что во всех регионах страны учителя страдают от нестабильности (а если сказать правду — от беспредела) в системе образования.

Учительница из Новгородской области пожаловалась на сокращение часов по литературе, на резкое снижение в последние годы интеллекта у детей: «...ученики приводят в ЕГЭ примеры из «литературных произведений»... из сказок: «Буратино», «Колобок», из «Снежной королевы», название которой они запомнили как «Кай и Герда». Преподаватель факультета русского языка и литературы Новгородского университета поведала, что в ноябре факультет будет отмечать 80 лет и на этом, наверное, закончит свое существование: сокращается прием, да и из последней группы в 30 человек, поступивших на литфак, осталось к концу года 17. А из этих 17 на сегодняшний день только двое собираются работать в школе. Два молодых учителя русского языка и литературы на всю Новгородскую область! (Вспомним незабываемое выступление Дмитрия Медведева, тогда еще президента России, о том, что в школу может придти любой человек, не имеющий педагогического образования. Сейчас эти слова реализуются на практике.) Далеко не надо ходить — в списке прибывших в школы нашего района 1 сентября 2012 из 24 молодых специалистов разных предметов нет ни одного учителя русского языка и литературы, а вакансии имеют 7 школ.

Молодая учительница из Омска пожаловалась на непомерную загруженность документацией в школе и маленькую зарплату. Москвичи, как нам объявили, имеют среднюю зарплату в 60 000, в разговоре с учителями-москвичами это тоже, как выяснилось, — преувеличение. Учительница из поселка Орловской области сказала, что получает 5.560. Моя дочь, учитель русского языка и литературы в Приморском районе, получает 21000 рублей. Я, методист района, с 40-летним стажем педагогической деятельности, работая на одну ставку, получаю 18 000 рублей без всяких надбавок. О каких средних данных ... в 31000 — идет речь?

Понравились многие выступления, особенно В. А. Садовниченко и Л. Айзермана.

С интересом и пониманием был воспринят всеми доклад профессора Б. Нормана. Ученый поднял вопрос о необходимости сохранения единой нормы русского языка: «Там, где дети усиленно учатся говорить, там люди не оскорбляют друг друга... Нормы должны быть едины: не дадим растащить русский язык по национальным квартирам...»

Академик — русист (ученый по русистике) П. Лекант предложил открыть на государственных каналах программы о русском языке и литературе, «реанимировать» Совет по русскому языку при президенте РФ.

Все оживились и ободрились, слушая С. Волкова. Его речь была яркой и убедительной. Речь лидера, речь учителя, болеющего на своих учеников и коллег. Я порадовалась, что в наших рядах есть такой равнодушный, умный, интеллигентный и твердый в своих взглядах человек. «Учителя, — сказал С. Волков, — устали оттого, что чиновники постоянно им что-то «спускают», не спрашивая мнения профессионального сообщества: стандарты, ЕГЭ, ГИА, новые предметы, электронные журналы... Все эти нововведения приводят к огромному количеству бюрократической возни, которая отнимает массу времени и требует от преподавателей усилий, которые имеют мало отношения к учительской работе. Учителя русского языка и литературы устали доказывать всем, что их предметы нужны, что их нельзя переставлять и менять так, как в данный момент кому-то понадобилось для каких-то неясных задач. При этом, — с горечью сказал С. Волков, — в целом, битва уже проиграна, и все попытки учителей сопротивляться — окопные сражения. Уже от подспудного сознания этого факта учителя перестают бороться и теряют интерес к работе».

Я могу добавить к словам С. Волкова, что учителя не только теряют интерес к работе, но и отказываются проходить аттестацию в том виде, которая предложена сейчас чиновниками-временщиками. В прошедшем учебном году я тоже отказалась от аттестации, считая эту процедуру унижительной, оскорбительной, недостойной звания учителя.

На одном из первых круглых столов обсуждалась инициатива В. Путина о формировании списка из 100, которые должен прочитать каждый школьник. Тендер на создание списка выиграл СПб университет, а на съезде его предложила обсудить Валентина Иванова, лидер Всероссийского педагогического собрания, который входит во Всероссийский народный фронт. Список, предложенный Ивановой, как отметили делегаты, дублирует школьную программу. По этому поводу было много замечаний и высказываний учителей. Большинство восприняло предложение главы ВПС негативно, на что Валентина Иванова очень резко ответила: «Если вы не согласны с введением этого списка, то Вы против Путина». Смех был ответом ей.

Я с нетерпением ждала выступления И. Цыбулько, научного сотрудника ФИПИ, председателя Федеральной предметной комиссии по русскому языку.

Ирина Петровна констатировала, что введение ЕГЭ было связано «с подписанием Болонского соглашения и что это самый *дорогой* экзамен в мире. Действительно, «введение ЕГЭ и ГИА, — согласилась она с нами, — противоречит идее диверсификации среднего образования и в большинстве случаев приводит к значительной степени формализации образования. Тем не менее, — продолжала И. Цыбулько, — нельзя по результатам ЕГЭ судить о работе учителя и нельзя допускать казусов, когда за двойку на ЕГЭ директора школы вызывают в региональную прокуратуру. ЕГЭ в будущем не может быть единой формой контроля». Интересно, что городские учителя в основном поддерживали ЕГЭ по русскому языку, а сельские учителя и преподаватели вузов высказывались против единой формы аттестации для всех выпускников.

Но самый большой резонанс у участников съезда вызвало обсуждение новых государственных образовательных стандартов (ФГОС) и в связи с этим слияние основных предметов «русский язык» и «литература» в один предмет — «словесность». По выражению профессора С. Зимина, исчезновение литературы как предмета в школе означает «выпадение» старшеклассников из культурного поля. Литературовед привел интересный факт из истории образования нашей страны. В годы Великой Отечественной войны в школах на изучение литературы отводилось 6 часов в неделю, а на оккупированной территории столько часов, сколько и сейчас...

Ярким, убедительным было выступление Н. М. Свириной. После окончания работы съезда Наталья Михайловна давала интервью Е. Елагинной, корреспонденту журнала «Литература», и на вопрос журналиста: «Что делать?» — ответила: «Вернуть доверие школе, отдать ей экзамены в разных — устных и письменных — формах, способствующих закреплению знаний и умению их публично демонстрировать. Принимая на высо-

ком уровне решения, касающиеся школы, семьи, высшего образования, не игнорировать широкую профессиональную общественность. Не торопиться с реформами — они должны быть не только продуманными, но и проверенными, циркуляры не спасут нас от культурной пропасти, к которой мы движемся.

Надо оставить в покое школу — она уже давно знает, как и чему учить, — и помогать семье. Именно в этих двух институтах — основа завтрашнего дня и залог будущей стабильности в обществе. Неплохо было бы вернуть школе ее исконное название и функции — не образовательное учреждение (ГБОУ), оказывающие образовательные услуги, а школа, гимназия, лицей, обучающие и воспитывающие. Хотелось бы увидеть не службу надзора за образованием, а министерство просвещения, как это было в России долгое время»

В своем выступлении я затронуло вопрос о резком сокращении исследовательской деятельности учащихся по литературе, о качестве исследований, о нежелании учителей и учащихся заниматься исследовательской работой из-за неэффективности ее практического применения и использования. Я познакомила учителей с данными результатов конкурсов исследовательской работы учащихся за прошедшие 10 лет и наглядно показала, как «уходят» дети от литературы.

Я делилась с учителями мыслями и о том, как возродить эту работу, о новых методах исследовательской деятельности, рассказала об опыте работы городских курсов для учителей и учащихся 8–11 классов по литературе в нашем Приморском районе: лекции читает Н. М. Свирина, а я являюсь куратором курсов и веду практические занятия. В новом учебном году мы продолжим занятия, но уже в другом ключе: откроем на базе 52 гимназии Центр филологии, где сконцентрируем занятия на курсах, пригласим учителей в школу поэтического мастерства, откроем клуб молодых учителей, клуб старшеклассников — любителей русской словесности, литературную гостиную, кружок выразительного чтения прозы «Живая классика» (5–6–7 классы). Здесь будут проходить семинары, конференции, конкурсы. Будет продолжен обмен опытом работы с Ассоциацией учителей русского языка и литературы стран Скандинавии, наших близких соседей.

Возродим традицию встреч с писателями, поэтами, художниками, композиторами. Такая работа необходима для духовного развития молодежи.

Я была удивлена и раздосадована выступлением бывшего министра образования А. Фурсенко, обратившегося на пленарном заседании съезда к учителям с предложением проводить экзамен по литературе в форме защиты проекта, написанного учеником в течение года («как у студен-

тов», — выразился Фурсенко) Он, вероятно, был не в курсе, что до 2009 г. учащиеся выпускных классов могли сдавать экзамен по литературе в форме представления и защиты исследовательской работы и делали это блестяще, особенно медалисты.

И работали ученики не так, как предлагает экс-министр: «Я знаю, что многие ребята предпочитают не писать, а скачивать тексты из Интернета. Но давайте не будем применять к ним фискальный подход: вводить системы «Антиплагиат» и т. д. *Гораздо эффективнее, чтобы работу, пусть и списанную, человек достойно представил и защитил. Возможно, это и станет пробуждением интереса учащихся к гуманитарным наукам.* А за ними — XXI век! И нам неизбежно придется искать новые подходы к обучению».

Комментарии не нужны. Диву даешься, что такой человек долгое время вершил судьбами наших детей, страны...

Съезд принял проект резолюции, который звучит достаточно резко и в какой-то степени — революционно. В нем все отвергнуто: Стандарт не принят, ЕГЭ не принят, и даже «ста книг», кажется, не будет.

Но это только проект...

И все-таки есть результат! Впервые за последние безгласные, безликие годы я почувствовала боевой настрой учителей, их желание сплотиться, побороться за свои права. Клич в «Слове о полку...» об объединении Руси не устарел.

«У нас нет профсоюза, который нас бы защитил, нам надо защищаться самим», — звучали слова на съезде. В нашем городе идет запись в Ассоциацию учителей русского языка и литературы. Председателем ассоциации является Белокурова Светлана Павловна — методист по литературе Красногвардейского района. Может быть, сплотившись, мы все вместе преодолеем трудности и решим проблемы образования. Может быть, наконец, повлияем на ход событий в своем районе, городе, в России, например, на незаслуженные увольнения «неудобных» директоров без объяснения причин увольнения: «...мы в Вас больше не нуждаемся...» — в 38 и 320 школе, на введение в должность «удобных» — в 540, 631, 49 гимназиях.

Гимназию № 49 после прихода такого «угодного» директора покинули 1 сентября 2012 г. 17 учителей, среди которых и учителя русского языка и литературы. Можно ведь выступить и против травли «строптивых» учителей и предотвратить их уход из школ... Еще год назад в школах почти не было вакансий, сейчас учителей не хватает.

Можно высказать свои претензии и в отношении аттестации...

Может нам удастся *достучаться* до чиновничьей братии и до правительства, которое все-таки нас услышит? Новый министр образования

Дмитрий Ливанов на съезде решительно заявил о том, что отныне Минобр будет внимательно прислушиваться к мнению профессиональных сообществ, в том числе и учительских, значит, у нас есть надежда?

Я понимаю, что не утверждена еще Резолюция первого Всероссийского съезда учителей русского языка и литературы, существует только Проект. Но уже то, что учителя независимо ни от кого, по своему желанию, без принуждения, на свои собственные (отпускные) деньги, оставив семьи, в июле, в самую жару, приехали в Москву и три дня *дрались* за литературу — это многого стоит, поверьте мне.

2 сентября 2012 года.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ-МАСТЕРСКИХ

Автор представляет опыт работы по интерпретации лирических произведений на уроках- мастерских, где большое значение имеют создание творческой сферы, эмоциональное восприятие и творчество ученика.

Ключевые слова. Интерпретация, педмастерская, свободная сфера, палитра цвета, философская идея.

Одним из способов развития творческого мышления учащихся являются уроки-мастерские. Это новый тип занятия, основанный на гуманистической философии.

Технология мастерских относится к альтернативным технологиям. Если одной из существенных характеристик традиционного обучения является авторитарность, подчинение ребенка педагогу, альтернативной будет свободное воспитание, провозглашающее в качестве основной идеи воспитания — обеспечение ребенку независимый свободный выбор поступка и деятельности.

В технологии мастерских главное не сообщить и освоить информацию, а передать способы работы. Передавать способы работы, а не конкретные знания — очень непростая задача для учителя. Тем благодарнее результаты, выражающиеся в овладении учащимися творческими умениями, в формировании личности, способной к самосовершенствованию, саморазвитию.

Технология мастерских предоставляет учащимся психологические средства, позволяющие им лично саморазвиваться, осознать самих себя и свое место в мире, понимать других людей, а также закономерности мира, в котором они живут, перспективы «будущего», которые затронут их самих. Ведь, творчество — то, что рождается свободно, по внутреннему убеждению, из глубины индивидуальности человека.

Технологическая линия включает специальные мастерские, на которых ребята учатся: работать с текстом, выполнять анализ текста, рассуждений, доказательств, делать сравнение, обобщение, отбирать материал для данной работы, творчески размышлять по данной теме или по данному сюжету выяснить тему, ставить вопросы, интерпретировать. Такие творческие мастерские формируют у ребят общеинтеллектуальные умения, без которых невозможна серьезная мыслительная работа. Мастерская закладывает основы для прочного усвоения знаний. Особенности мастерских в том, что это оригинальный способ организации работы и индивидуально

и в составе малой группы при участии учителя-мастера, иницирующего поисковый, творческий характер деятельности учащихся.

Основные методические приемы — элементы технологии: 1) индукция; 2) самоконструкция; 3) социоконструкция; 4) разрыв; 5) коррекция; 6) творческое конструирование знания; 7) рефлексия. Возможны и другие варианты работы при соблюдении общих принципов и правил проведения мастерской. [4, с. 86]. Вот примерная структура урока-мастерской интерпретации лирических произведений, где учитель участвует только в двух этапах: подготовительном и заключительном.

- Подготовительный этап, где мотивируется творческая работа, готовится особенная лирическая сфера (Индукция).

- Основной этап, создается творческая, свободная, театральная сфера. Читают или слушают стихотворение. Далее учащиеся выполняют творческую работу — интерпретацию лирического произведения (Самоконструкция).

- Этап презентации творческих работ (Социализация и афиширование).

- Заключительный этап, где под руководством учителя выясняется особенности поэтического мастерства, художественного образа поэта, основная тема и идея творчества поэта, особенности периода и времени творческой деятельности поэта, образ лирического героя, его душевное состояние, цвет поэтического мира поэта, исходя из этих заключений определяем философский смысл произведения или всего творчества поэта. Как? Вот этот момент урока самая интересная, что из всех, на первый взгляд, непохожих на друг друга работ, на каждой работе, если внимательно присмотреться, обязательно найдется что-то общее, близкое, родственное, и из таких маленьких «звездочек» мы вместе с ребятами создаем единое «звездное небо»-идейное содержание творчества поэта или одного произведения (Разрыв).

- Рефлексия.

Уроки-мастерские такого характера обычно провожу в начале изучения творчества поэта. Что бы ученики-интерпретаторы сами раскрывали себе поэтический мир поэта. Тем самым зарождается интерес и мотивация к творческой деятельности поэта. Они вступают в творческий мир поэта уверенно, оптимистично, ведь они уже «встретились, познакомились» с ним — Поэтом.

В своей практике убедилась в том, что детям очень нравится интерпретация лирических произведений. Потому что они чувствуют дух свободы, свое личное «Я», раскрываются. Не боятся ошибиться, т.к. они заранее знают, что не получают даже посредственную оценку. Они интуитивно чувствуют свое родное слово, язык отцов и дедов, звуковой и цветовой

фон каждой фонемы, они любят творить. Поэтому я очень люблю интерпретации лирического произведения на уроках-мастерских и провожу с большим упоением. Мы знаем, что цель интерпретации- достигнуть относительно полного понимания первоосновы текста, истолкования литературного произведения, постижения его смысла, идеи, концепции. Ученики- интерпретаторы как бы переселяются душой «вовнутрь» стихотворения и отдают себя в его власть.[1, с. 348]

Ученики в 5–6 классах в основном иллюстрируют произведение, создают картинку — пейзаж, делают цветовую фантазию, потом в 8–10 классах постепенно переходят на более философские иллюстрации, иногда встречаются, такие удивительные, необычные работы. В 5–6 классах провожу уроки-мастерские «Цветовая палитра стихотворений». А в 7–10 классах уроки — мастерские «Идейная иллюстрация стихотворений». Для идеи данных уроков подходят слова Марины Цветаевой «А что есть чтение как не разгадывание, толкование, извлечение тайного, оставшегося за строками, пределам слов». Из идеи урока определяется цель работы учащихся: ученики читая или слушая стихотворение, по первому эмоциональному восприятию произведения должны создать цветовую палитру, иллюстрировать, осмыслить, постигать идею и смысл произведения, объяснять, комментировать свою работу. Исходя из этого мы можем утвердить, что на уроках-мастерских развивается образное мышление, внимание, способность слушать, гармонизировать цвета, высказать свое мнение, размышлять над философскими категориями в реалиях сегодняшнего дня, совершенствовать навыки выразительного чтения. Цель учителя, самое главное, создать свободную, творческую, театрально-лирическую, доверительную сферу, закрепить навыки интерпретации лирического произведения, развивать у учащихся эмоциональную отзывчивость, открытость, точность воображения.

Уроки-мастерские — это уроки творческие, дышащие свободой и безграничной фантазией. Поэтому задания и творческие работы на уроках самая разная: в 5-м классе делают обычную иллюстрацию стихотворения, в 6–7 классах цветовую интерпретацию одного произведения всем классом или нескольких произведений одного поэта, 8-10 классах идейную интерпретацию стихотворения, где обычно используют образы символы, модели, цветовую палитру.

Уроки-мастерские дают учителю возможность реализовать свой творческий потенциал. Разные формы уроков-мастерских помогают будить воображение и формировать творческое мышление в век современных технологий. Творчество — самый мощный импульс в развитии ребенка. Именно в творчестве осуществляется полное радостное самопроявление человеческой индивидуальности. Моя задача — развивать интеллектуаль-

ные и нравственные силы учащихся, совершенствовать их мыслительные способности.

Проводя урок-мастерскую, я не стремлюсь просто передать знания, а пытаюсь задействовать на разум, мысль ребенка, сделать их активными, разбудить в них то, что скрыто даже от него самого, разбудить в них патриотический дух, национальное самосознание, свое личное «Я». В этой ситуации учитель-мастер и творец. Он мягко, демократично, незаметно руководит работой ребят. Технология мастерских подобно психологическому тренингу помогает добраться до самых сокровенных уголков души.

Удивительная миссия мастера: разблокировать способности человека, разобрать завалы в самом человеке и в окружающем его мире, убрать то, что тормозит реализацию творческого потенциала, заложенного природой. Сегодня уроки-мастерские очень актуальны и востребованы. Такие уроки обладают огромным воспитательным потенциалом, так как дети учатся размышлять над общечеловеческими, философскими вопросами.

Литература

1. Ланин Б. А. Методика преподавания литературы. М., 2003.
2. Поликарпова Е. М. Методика изучения якутской литературы в школе. Якутск: Бичик, 2006.
3. Поликарпова Е. М. Литература — урок творчества. 1997.
4. Шишигина В. Р. Современные образовательные технологии в преподавании якутского языка и литературы. Якутск, 2010.
5. Ядровская Е. Р. Современная литература в базовой и профильной школе. СПб.: Сага, 2007.
6. Ярутова А. Н. Организация образовательного процесса в контексте развития когнитивных возможностей обучаемых. (Материалы Всероссийской (с международным участием) заочной научно-практической конференции). Чебоксары, 2011.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Цель использования любых педагогических технологий в современной школе — формирование и развитие у детей универсальных учебных действий. Данная статья содержит типологию универсальных учебных действий. В статье рассказывается о тех инновационных технологиях, которые используются в системе на уроках литературы и во внеурочной деятельности; о том, какие универсальные учебные компетенции формируются у учащихся в процессе этой работы; приводятся разработки уроков, представляются проекты и научные исследования.

Ключевые слова. Универсальные учебные действия, инновационные технологии, творческая мастерская, развитие критического мышления, проектные технологии, игровые технологии, научно-исследовательская деятельность.

Ведущая цель образования в информационную эпоху — мотивация к обучению, познанию и творчеству в течение всей жизни.

Образовательные стандарты 2 поколения ставят во главу угла формирование у детей **универсальных учебных действий**. В широком смысле это саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком смысле универсальные учебные действия — это совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений.

Типология универсальных учебных действий.

1. Личностные: действия смыслообразования, нравственно-этического оценивания, формирование эмоционального и позитивного отношения к себе и окружающему миру, развитие фантазии и воображения. Результат этих действий — сформированная внутренняя позиция школьника, личностная мотивация учебной деятельности, ориентация на моральные нормы.

2. Познавательные: установление связей и отношений, логические действия (анализ, сравнение, синтез и т. д.), самостоятельное формулирование познавательной цели, методы информационного поиска, структурирование знаний. Результат — овладение действием моделирования, спектром логических действий.

3. Регулятивные: целеполагание, планирование, прогнозирование, корректировка, самооценка, саморегуляция. Результат — развитие способ-

ности ставить учебную цель, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия.

4. Коммуникативные: действия по учебному сотрудничеству в поиске информации, при работе в малых группах; владение монологической и диалогической речью, формирование умения формулировать и аргументировать свою позицию. Результат — организация сотрудничества с партнерами по работе на уроке, адекватная передача информации.

Цель использования любых педагогических технологий — формирование и развитие перечисленных универсальных компетенций.

На мой взгляд, главное в технологии то, что она рассчитана на получение конкретного результата после выполнения определенного алгоритма действий и на возможность воспроизведения. Моя задача — рассказать о тех инновационных технологиях, которые используются мною в системе на уроках литературы и во внеурочной деятельности.

Творческие мастерские письма

О данной технологии уже хорошо известно, она применяется в российской педагогической практике около 20 лет. Мастерские письма направлены в большей степени на формирование личностных и коммуникативных компетенций. Они способствуют развитию воображения, ассоциативного мышления, устной и письменной речи, проникновению в художественный мир автора с помощью используемых приемов.

Подобные занятия я провожу с детьми любого возраста, и это всегда дает прекрасный результат. Если проводить мастерские в системе, то у детей пропадает «страх перед чистым листом», они приобретают необходимые навыки для создания письменного высказывания, начинают писать с удовольствием. В результате появляются тексты разных жанров: рассказы, очерки, эссе, лирические и художественные зарисовки, стихи.

Так, например, выпускница школы «Дипломат» 2009 года Мархулия Элисо, учась в 10 классе, выпустила сборник рассказов и эссе «Два города», многие из которых родились в творческих мастерских, проведенных в 9 и 10 классах.

Или представлю мастерскую письма «Детство», проводимую в 6 классе.

Мастерская творческого письма «Детство».

Цели урока:

1. Завершение изучения повести Л. Н. Толстого «Детство», «включение» ее в личностный контекст, «свой круг» ребенка.

2. Обучение навыкам творческого письма (на уроке), самопроверки текста (дома).

3. Развитие творческих способностей, устной и письменной речи.

4. Развитие ассоциативного мышления, эмоциональной личностной сферы.

5. Воспитание культуры общения.

Ход урока.

1. Индуктор (вызов).

Детям предлагается, исходя из тематики повести, которую читали на уроках («Детство» Толстого), из полученного на сегодня домашнего задания (принести любимую детскую игрушку и подготовить рассказ о ней) предположить, какой будет тема нашего занятия. Таким образом выходим на слово «детство».

Это слово записываем в тетрадях и на доске, выстраиваем «ассоциативное солнышко», располагая вокруг него 10 слов-ассоциаций. Затем ассоциации выборочно озвучиваем.

2. Подготовка к созданию текста.

1. Этап с использованием информационных технологий.

Учитель демонстрирует детям тематически подобранные слайды с музыкальным сопровождением (на данном уроке используются фрагменты из м/ф «Детский альбом» Чайковского»).

Задание: при просмотре записывать возникающие ассоциации (желательно уже в виде словосочетаний). Затем частично озвучиваем написанное.

2. Работа с текстом Толстого.

Детям выдается фрагмент повести «Детство». Учитель читает его вслух. Вопрос ученикам: есть ли в тексте слова, созвучные вашему восприятию детства? Выделите и выпишите их.

3. У каждого из нас есть какие-то собственные «символы детства». Детям предлагается представить свои любимые детские игрушки, рассказав связанные с ними истории.

Слушатели записывают особо интересные моменты, свои впечатления.

3. Создание текста.

Задание: выбрать слово или словосочетание, которое станет названием текста. Написать текст любого стиля и жанра, используя как можно больше накопленных слов.

4. Социализация. Чтение текстов.

5. Рефлексия.

Ученикам задаются следующие вопросы:

1. Какой этап занятия был самым интересным?

2. Какой этап был самым трудным?

3. Зачем я все это делал?

Этап рефлексии поможет детям проанализировать свое состояние во время урока, почувствовать «проблемные места», понять, дал ли что-нибудь этот урок для собственного развития.

Учитель же сможет увидеть, что для детей наиболее интересно, что — сложно, сравнить собственное целеполагание с выводами учеников, чтобы корректировать дальнейшую работу.

Технология развития критического мышления учащихся.

С данной технологией я познакомилась 5 лет назад, и она заняла достойное место в моей практике. Ее приемы очень важны при организации работы с информацией, с текстом, для развития аналитических умений, коммуникативных навыков. Имеются публикации уроков с использованием ТРКМ:

1. Вводный урок по теме «Акмеизм» в 11 классе — публикация на методическом портале ИМЦ Адмиралтейского района. Адрес: <https://sites.google.com/site/pedagogiceskietehnologii13a/tehnologii-razvitiia/trkm>

2. Урок «Рассказ Достоевского «Мальчик у Христа на елке» в контексте изучения русской литературы 2 половины 19 века» в 10 классе — публикация на образовательном портале «Электронный журнал Экстернат. РФ». Адрес: <http://ext.spb.ru/>

3. Урок «Историко-философские отступления в романе Толстого «Война и мир» — публикация на образовательном портале «Электронный журнал Экстернат. РФ». Адрес: <http://ext.spb.ru/>

Сейчас в качестве примера урока с использованием ТРКМ я хочу рассказать о заключительном уроке по творчеству Горького в 11 классе «Истина или сострадание?»

Данное занятие входит в систему уроков по творчеству М. Горького, состоит из 2-х уроков (не обязательно спаренных), логически объединенных общей темой, проблемой и целями.

Цели.

Образовательные:

- знакомство с социально-философской притчей М. Горького “О чиже, который лгал, и о дятле — любителе истины”;

- продолжение размышлений о нравственно-философской проблематике пьесы М. Горького «На дне».

Развивающие:

- формирование мировоззрения детей;
- развитие аналитического мышления при анализе художественного произведения;

- развитие умения систематизировать изучаемый материал, вычленять главное;

- развитие умения тезировать текст;

- развитие языковой компетенции, устной и письменной речи. Воспитательные:

- воспитание культуры общения в парной и групповой работе;
- обучение умению вести дискуссию;
- воспитание социально-коммуникативных функций.

Используемые приемы ТРКМ:

- «зигзаг»;
- таблица-синтез;
- перекрестная дискуссия.

Урок 1.

1. Вызов.

Показываю на доске образец таблицы. Задаю вопрос: «Каков, на ваш взгляд, основной философский вопрос пьесы “На дне”?» Фиксирую на доске предлагаемые вопросы.

Ученики записывают свой вопрос в центральной графе таблицы. Затем читают вопросы, дописывают.

2. Осмысление содержания.

Объявляю, с каким произведением мы будем работать («О чиже, который лгал, и о дятле — любителе истины»).

Прием «Зигзаг». Групповая работа.

Каждая пара делится: один человек идет в первую группу, второй — во вторую. Читая текст, группы формулируют и записывают тезисы героев-антагонистов (1 — чижа, 2 — дятла).

Затем — возвращение в пары и работа в парах: объяснение друг другу тезисов, полученных в ходе групповой работы. Заполнение таблицы.

3. Рефлексия.

Даю задание: заполнить в таблице столбики «Комментарии». Ученики пишут собственные комментарии к цитатным тезисам.

Домашнее задание: закончить комментарии.

Урок 2.

1. Вызов.

Прошу вернуться к основным вопросам пьесы «На дне», сформулированным ранее.

Сообщаю о цели урока: постараться ответить на поставленные самими и М. Горьким вопросы.

Ученики изучают поставленные вопросы; возможно, вносят коррективы

3. Осмысление содержания.

Делю учеников на 2 группы: сторонников или «адвокатов» 2-х позиций (чижа и дятла). Ученики обсуждают написанные комментарии, ищут связи между позицией героя притчи и взглядами героев пьесы «На дне», готовятся к выступлению.

Перекрестная дискуссия.

Группы по очереди выступают с результатами своей работы. Слушая оппонентов, участники дискуссии готовят вопросы, возражения, записывают их в столбики с комментариями. Затем — ответные выступления.

4. Рефлексия.

Сообщаю, что сам М. Горький в интервью «Петербургской газете» сказал, что главный вопрос пьесы таков: «Истина или сострадание — что нужнее?» Домашним заданием становится сочинение на данную тему, в котором дети смогут полностью высказать свое отношение и сформулировать собственную позицию.

Проектные технологии.

Проектные технологии представляют широкие возможности для развития учащихся и формирования всех типов универсальных учебных действий, именно поэтому они столь распространены в современной школе. Проекты могут быть индивидуальными и групповыми, краткосрочными и долгосрочными, предметными и межпредметными.

Например, в прошлом году ученица 11 класса школы «Дипломат» Ковалевская Маргарита написала проектно-исследовательскую работу «Словарь эмоций», завоевавшую диплом 2 степени на региональном конкурсе исследовательских работ учащихся «Лабиринты науки». При работе над проектом мы опирались на методику, разработанную Н. Л. Мишатиной, формирующую лингвокультурологическую компетенцию учащихся путем освоения базовых концептов языка и культуры, в данном случае — психо-эмоциональных.

Кроме того, я практикую работу над индивидуальными и групповыми минипроектами в системе уроков:

5 класс — составление сборника сказок Андерсена, сочинение собственной сказки;

6 класс — проект «Наши былины»: сочинение былин из жизни класса;

7 класс — проект «Моя летняя Одиссея»;

9 класс — групповые проекты «Фольклор и время», «Античная страшилка»;

10 класс — индивидуальные проекты по «Войне и миру»;

11 класс — индивидуальные проекты «Мой Блок» (составление сборника стихотворений Блока), групповые проекты «Поэт-акмеист», «Адреса Серебряного века».

В этом году родилась идея нового проекта в 8 классе, связанного с изучением романа Сервантеса «Дон Кихот» — «Мечта и действительность в истории Испании, жизни Мигеля де Сервантеса и романе «Дон Кихот». Проект межпредметный, объединяющий историю и литературу.

Класс был поделен на 3 группы: историки, биографы и литературоведы. На 1 этапе все должны были найти информацию по своей теме: история Испании XV–XVI вв., биография Сервантеса и фрагменты романа, ярче всего характеризующие разрыв между мечтой и реальностью. Затем информация собиралась, систематизировалась, и каждая группа готовила свое сообщение. Следующий этап — создание компьютерной презентации от каждой группы с обязательным выводом по общей теме. Затем, когда все группы представят свои презентации и выступления, формулируются общие итоги исследования.

Научно-исследовательская деятельность учащихся.

Этот вид деятельности близок к проектной, позволяет развивать познавательные, регулятивные, а также личностные и коммуникативные универсальные учебные действия.

В школе «Дипломат» существует Школьная Академия Наук, и многие ученики принимают участие в научно-исследовательской работе.

В прошлом учебном году ученицы 7 (ныне 8) класса Михайлова Вероника и Бондарчук Дарья написали исследование «Этимология наречий в русском языке», в ходе которого попытались создать собственную классификацию наречий с точки зрения их происхождения, а также провели ряд орфографических экспериментов среди учащихся школы. С данной работой мы планируем в ближайшее время выступить на 4 Горчаковском Форуме исследовательских проектов.

Игровые технологии.

Эти технологии традиционно особо любимы учениками и учителями школы «Дипломат». Мы специализируемся на развитии интеллектуальных способностей детей. Наша школа является площадкой чемпионата города и Молодежного кубка мира по игре «Что? Где? Когда?» В школе существует интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?», еженедельно проводятся тренировки и различные интеллектуальные игры, участие в которых принимают дети, учителя и родители.

Поэтому в рамках декады гуманитарных наук обязательно проходит тематический «Брейн-фестиваль», в котором участвует вся школа. А для отдельных возрастных групп — свои игры, конкурсы, викторины. Так, в прошлом году ученики 9 класса подготовили и провели литературную викторину для семиклассников.

Выводы.

Использование инновационных педагогических технологий позволяет помогать всестороннему развитию учащихся, формированию у них универсальных учебных компетенций, которые пригодятся им в дальнейшей взрослой жизни, способствует становлению самостоятельной личности, готовой успешно существовать в современном мире.

КУМУЛЯЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ПОЭМЕ Н. В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ»

Автор статьи предлагает один из подходов изучения поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» в школе, основанный на выявлении сходства с фольклорной кумулятивной сказкой.

Ключевые слова. Кумуляция, мертвая душа, живая душа, авторская позиция.

Судьба гоголевской поэмы в рамках школьной программы неоднозначна. Вся беда в том, что ее изучение приходится на последнюю четверть девятого класса, времени катастрофически не хватает. Часы «съедают» праздники, карантин, последние звонки. Как построить важный разговор о живой душе, чем зацепить ученика-подростка (если тут ни любви, ни конфликта, что особо интересно в данном возрасте), показав вечность, современность и нужность данной темы? Безусловно, существует множество методических разработок данной темы, умных, интересных, грамотных. Мною предложен еще один вариант, который родился в совместной деятельности с учениками. Именно они заметили удивительное сходство некоторых композиционных ходов поэмы с давно известной кумулятивной сказкой.

В пятом классе при изучении сказок мы изучаем их сложную структуру, опираясь на работы Л. Е. Стрельцовой [5]. Помимо волшебных сказок, она рассматривает кумулятивные, например, «Колобок» и «Репка». Их основой является прием неоднократного повторения, персонажи или действия как бы нанизываются, образуют цепь (cumulatio — скопление, от лат. simulatio — накапливаю). В литературоведении — это способ построения композиций хроникальных и многолинейных повествовательных и драматических сюжетов. Русские исследователи во главе с В. Я. Проппом [3] выделяли сказки с кумулятивной композицией в особую группу, считали, что основной художественный прием состоит, «в каком-либо многократном повторении одних и тех же действий или элементов, пока созданная таким образом цепь не порывается или же не расплетается в обратном убывающем порядке». В сказке «Репка» присутствует убывающая кумуляция по признаку уменьшения размеров персонажей, вытягивающих репку: дед, баба, внучка, Жучка, кошка, мышка. В сказке «Колобок» кумуляция нарастающая по признаку увеличения роста зверей: заяц, волк, медведь,

но в конце происходит «сбой» (резкая смена качественной характеристики персонажа последнего звена — «выделением по уму»: лиса не велика по размеру, но она — олицетворение хитрости), который приводит к катастрофе, характерной для этого вида сказок.

В поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души», в тех главах, где Чичиков посещает помещиков, наблюдается сходство с кумулятивной сказкой. Главный герой, словно колобок, прокатился по усадьбам: у одного купил мертвые души, у другого, а третий раскрыл его аферу, и пришел «колобку» конец. В сказках это называется «веселая катастрофа». Но катастрофа, которую показывает Гоголь, совсем не веселая, она заключается в потере людьми самого главного — души, замене ее богатством, иногда доведенным до абсурда. Фольклорный прием кумуляции (повтора), помогает Гоголю создать сатирические образы «бездушных» помещиков.

При изучении пяти глав о визитах Чичикова к помещикам задаемся вопросом: почему именно в таком порядке расположены главы? Рассматриваем несколько точек зрения по этому поводу. С легкой руки Белинского в литературоведении бытует мнение, что порядок посещения Чичиковым помещиков есть ступени духовного оскудения, омертвления человека. Сам Гоголь говорил об этом: «Один за другим следуют у меня герои, один пошлее другого: Манилов, Коробочка и так далее до Плюшкина» [2]. Но если поменять координату бездуховности на координату «задора» (алчности, честолюбия, скопидомства, любопытства и т. д.), то, по мнению Ю. Манна [2], самая мертвая душа будет не Плюшкин, а Манилов. И вообще, понятие «мертвый» не имеет сравнительной степени: нельзя быть «более» или «менее мертвым». Манилов несколько не одухотвореннее Коробочки. Все маниловское благополучие так же пусто и мертво, как тихое скопидомство «степной помещицы» или бурная активность Ноздрева [4]. Можно присмотреться и к пространству, которое занимают герои-помещики. Оно одинаковое по своей сути, несмотря на разность: открытое (у Манилова), безграничное (у Ноздрева), огороженное (у Коробочки, Собакевича и Плюшкина). Суть этого пространства в его ненаправленности. «Дорога» как символ движения к цели останавливается, упираясь в усадьбы. А неподвижность, отсутствие «дороги», движения к цели есть показатель «мертвенности» (Лотман) [4].

После того, как ученики узнали разные точки зрения, но не нашли ответа на поставленный ранее вопрос о причине последовательности глав, можно перейти к композиционному анализу. При чтении мы сталкиваемся с явным, почти навязанным Гоголем повтором. Таким образом, выходим

на кумуляцию, которая наравне с другими является средством создания образов и выражения авторской позиции.

Представить кумуляцию в общем виде можно следующим образом: это цепь из посещаемых Чичиковым помещиков.



Рис. 1

Второй уровень кумуляции связан с повторяющимся порядком знакомства Чичикова с помещиками: усадьба, дом, портрет, обед, продажа мертвых душ. Мы видим повторение пяти точек в каждом звене цепи.

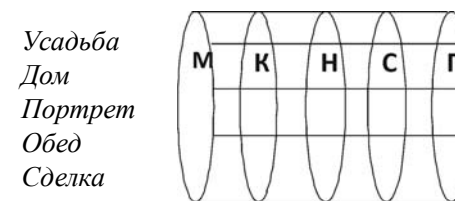


Рис. 2

Опираясь на основные точки кумулятивных линий, мы попробуем выделить разные способы создания Гоголем образа «мертвых» душ помещиков. Ученики разбиваются на группы и работают с текстом поэмы. Рассматриваются следующие кумулятивные линии: «Портрет. Зоологические сравнения», «Деформация человеческого лица и овеществление», «Разъединение с людьми», «Художественное пространство героев», «Продажа мертвых душ. Привязанность к собственности», «Утрата человеческих эмоций» и т. д. Работая в группе, ученики составляют таблицу, состоящую из пяти колонок (по числу помещиков), и выписывают точные цитаты по своей теме. По сути дела, они одновременно работают со всеми главами. Затем устно представляют итоги своей работы. Приведем пример работы одной из групп.

Портрет. «Зоологические сравнения».

«Мертвость» души проявляется в потере человеческого облика. Как отмечает Ю. Манн [2], «зоологические сравнения» не редкость в поэме Гоголя. В. В. Гиппиус пишет: «Рисунок Гоголя достигает карикатурности, у него еще небывалой, он откровенно рисует не лица, а рожи, причем **рожи человеческие переходят в звериные**» [1].

Попробуем рассмотреть данную кумулятивную линию, выяснить суть кумуляции.

Таблица 1

Манилов	«...зажмурил глаза, как кот , у которого слегка пощекотали за ушами пальцем»
Коробочка	«...окно глядело едва ли не в курятник.; по крайней мере находившийся перед ним узенький дворик весь был наполнен птицами.» Чичиков сказал на своем странном языке индейский петух «желаю здравствовать» (« Вся птица , как заметно, уж так приучена заботливою хозяйкою, составляет с нею как будто одно семейство и близко подходит к окнам ее дома» Шевырев) [2]
Ноздрев	«Ноздрев был среди них (собак) совершенно как отец среди семейства»
Собакевич	«Когда Чичиков взглянул искоса на Собакевича, он ему на этот раз показался весьма похожим на средней величины медведя». «фраг на нем был совершенно медвежьего цвета», « Медведь! Совершенный медведь!»
Плюшкин	«Маленькие глазки еще не потухнули и бегали из-под высоко выросших бровей, как мыши , когда, высунувши из темных нор остренькие морды, насторожа уши и моргая усом.». «Прореха на человечестве.»

Вывод: Во всех случаях это не отождествление с животным, не прямое название зоологического признака, а косвенное — с помощью сравнения, описания психологической реакции другого персонажа или же потока деталей и ассоциаций.

кот — петух — собака — медведь — мышь

Мы наблюдаем возрастающую кумуляцию «зоологических сравнений» в описании портретов помещиков, заканчивается все «катастрофой». Безусловно, наблюдается поразительное сходство с кумулятивной сказкой: потеряв человеческий облик, герои-животные, располагаются по возрастанию величины. Затем наступает «сбой», так как последний элемент цепи «мышь» — самый маленький по величине, ведет к катастрофе — исчезновению, ведь герой, которого он ассоциирует уже даже и не зверь, и не человек, а просто пустое место — прореха.

Такая исследовательская работа на уроке интересна учащимся, они пристально изучают текст, анализируют, делают выводы. Конечно, понятие кумуляции в фольклоре достаточно сложное и глубинно связано не только с повтором ребенком определенных слов и действий с целью обучения, но и с понятием коллективного бессознательного, выводящего на архетипы. Мы касаемся только композиционно-сюжетной роли кумуляции, которая наравне с другими способами создания образов, помогает глубже понять авторскую позицию: настойчиво повторяя, показать читателю суть омертвления души. Есть над чем задуматься молодому человеку в наше непростое время.

Ответ на вопрос, почему именно в таком порядке следуют главы о помещиках, не однозначен. Это хорошо. Можно выбрать более близкий для себя, есть повод поспорить. А значит, не пройти мимо «Мертвых душ» Н. В. Гоголя.

Литература

1. Гиппиус В. В. Н. В. Гоголь. Л., 1924.
2. Манн Ю. В. В поисках живой души. М., 1987.
3. Пропп В. Я. Поэтика фольклора. М., 1998.
4. Смирнова Е. А. Поэма Гоголя «Мертвые души. Л., 1987.
5. Стрельцова Л. Е., Тамарченко Н. Д. Мастерская слова. Тверь, 1995.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОСТИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКА НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье отражен опыт учителя по совершенствованию читательского восприятия ученика на примере сопоставления произведений разных эпох, показаны пути для выстраивания литературного диалога времен.

Ключевые слова. Литературное образование, восприятие текста, позиция автора, литературные параллели, диалог эпох.

А. Т. Твардовский писал, что изучение литературы в школе является «процессом планомерного, систематического воздействия на душу ученика под ответственным наблюдением и руководством преподавателя». Действительно, литература как школьный предмет формирует читателя, воспитывает его, развивает.

Важнейшая цель изучения литературы — приобщение учащихся к искусству слова, к духовным богатствам классики и современной литературы, развитие художественной восприимчивости.

Литературное образование в школе включает три этапа:

- обучение чтению и восприятию художественного текста, умению пересказывать и выявлять тему произведения;
- определение авторской позиции при чтении художественного произведения;
- знакомство с основными понятиями по теории литературы.

За время обучения в школе у подростка интенсивно формируется мировоззрение, складываются критерии подхода к себе и к окружающей действительности. Вот почему особенное внимание должно уделяться отбору художественных произведений для изучения на уроке.

В педагогическом процессе учителю принадлежит решающая роль. Деятельность педагога и учащихся имеет свою специфику, свои цели. Цель учителя — воспитывать школьника при обучении, сообщать ему знания, развивать его ум, культуру чувств, формировать нравственные понятия.

Процесс обучения осуществляется посредством применения определенных методов, а они, в свою очередь, реализуются через частные методические приемы. Содержание и логика познавательной деятельности учащихся под руководством учителя может стать обоснованием методов обучения в литературе.

Самая главная ступень в логике познания школьного предмета — восприятие художественного текста.

Современному школьнику интересно не только изучить произведения русской классической литературы, но и установить «связь времен», «связь эпох», т. е. найти «литературные параллели» в развитии тем, идей, мотивов и образов. Совершенствование читательского восприятия возможно за счет сопоставления литературы XIX в. и книг новейшей истории.

Вот несколько примеров литературного диалога эпох:

герой времени... Кто он? И. А. Гончаров. Роман «Обломов», И. С. Тургенев. Роман «Отцы и дети» и Г. Данской. «В гостиничном номере», И. Денежкина «Смерть в чате».

Школьники предложен вопрос для обдумывания: «Каково отношение героев литературных произведений разных эпох к миру и самому себе?»

- тема назначения поэта и поэзии: Ф. И. Тютчев «Silentium!» и Л. С. Рубинштейн «Случаи из языка. Неумолчный «Silentium».

Вопрос для учеников: «Как по-новому осмысливается тема молчания в творчестве современными авторами?»

- судьба русской женщины: А. Н. Островский «Гроза», «Бесприданница» и В. П. Астафьев «Людочка».

Вопрос для обдумывания: «Что изменилось в изображении судьбы русской женщины?»

- «мысль семейная»: Л. Н. Толстой «Война и мир» и Л. Петрушевская «Свой круг».

Школьникам предлагается написать эссе «Семья — это...»

- образ Петербурга: Ф. М. Достоевский. Роман «Преступление и наказание» и Т. Толстая «Чужие сны».

Вопрос ученикам: «Чем отличаются петербуржцы XIX века от жителей современного города?»

- литература рубежа веков: Серебряный век русской поэзии и М. Н. Эпштейн «Имя века».

Вопрос-размышление для учащихся: «Почему важно дать имя веку?»

Организация учебно-познавательной деятельности школьников позволит вернуть читателя «в лоно литературы», а это особенно важно сейчас, поскольку современники теряют интерес к чтению.

«Границы моего языка определяют границы моего мира», — писал немецкий философ Л. Витгенштейн. Литература помогает человеку раздвинуть границы своего обитания, сделать жизнь каждого насыщеннее, интереснее.

1. Белокурова С. П., Друговейко С. В. Русская литература. Конец XX века. Уроки современной русской литературы: учеб.-метод. пособие. СПб.: Паритет, 2001. 456 с.

2. Немзер А. Замечательное десятилетие (О русской прозе 90-х годов) // Новый мир. 2000. № 1. С. 199–219.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

Стратегия современного образования заключается в предоставлении возможности всем учащимся проявить свои таланты и творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации личных планов.

Ключевые слова. Мыслительные и креативные способности, творческий потенциал, личностная ориентация.

На сегодняшний день актуальна проблема поиска средств развития мыслительных способностей, связанных с творческой деятельностью младших школьников, как в коллективной, так и в индивидуальной форме обучения.

Возрастающая потребность общества в людях, способных творчески подходить к любым изменениям, нетрадиционно и качественно решать существующие проблемы, обусловлена ускорением темпов развития общества и, как следствие, необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях.

Чем настоятельнее потребность общества в творческой инициативе личности, тем острее необходимость в теоретической разработке проблем творчества, изучении его природы и форм проявления, его источников, стимулов и условий.

Выдвижение на первый план цели развития личности, рассмотрение предметных знаний и умений как средства их достижения находят отражение в государственных документах. В «Концепции модернизации Российского образования на период до 2020 года», «Концепции структуры и содержания общего среднего образования» (в 12-летней школе), «Федеральных Государственных Образовательных Стандартах», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и др. делается акцент на развитие креативных способностей учащихся, индивидуализацию их образования с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности. Одним из основополагающих принципов обновления содержания образования является его личностная ориентация, предполагающая опору на субъектный опыт учащихся, актуальные потребности каждого ученика. В связи с этим остро встал вопрос об организации активной познавательной и созидательной деятельности учащихся, способствующей накоплению творческого опыта младших школьников, как основы, без которой самореализация личности на последующих этапах непрерывного образования становится малоэффективной.

Данной проблеме посвящены работы А. А. Леонтьев, Д. Н. Фельдштейн, З. Д. Назарова, А. А. Плешаков и др. над этими проблемами работают такие модели российского образования как «Школа России», «Школа 2100», «Перспектива» в которых акцентируется внимание на таких аспектах, как определение средств повышения продуктивности познавательной деятельности учащихся, организации их совместной творческой деятельности.

Современную ситуацию в теории и практике образования можно охарактеризовать сложившимися противоречиями между:

- потребностями общества в творчески активных личностях, способных систематично, последовательно и качественно решать существующие проблемы, и недостаточной разработанностью педагогических средств и условий, повышающих эффективность процесса организации творческой деятельности личности и учебной мотивации.

- повышением требований к уровню знаний, которыми должен обладать младший школьник, готовностью к их преобразованию и существующей организацией учебного процесса начальной школы, не обеспечивающей необходимого уровня развития креативных способностей учащихся и должного уровня учебной мотивации;

- социальной значимостью развития креативных способностей младших школьников и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения для организации положительной учебной мотивации и творческой деятельности учащихся;

- необходимостью объективной оценки знаний учащихся и недостаточной разработанностью педагогического инструментария для оценивания результатов творческой деятельности младших школьников [4].

На основании выделенных противоречий главная задача учителя состоит в том, чтобы, с одной стороны, донести до сознания ребенка те мотивы, которые общественно не значимы, но имеют достаточно высокий уровень действительности. Примером может служить желание получать хорошие оценки. Учащимся необходимо помочь осознать объективную связь оценки с уровнем знаний и умений. И таким образом постепенно подойти к мотивации, связанной с желанием иметь высокий уровень знаний и умений. Это, в свою очередь, должно осознаваться детьми как необходимое условие их успешной, полезной обществу деятельности.

То, насколько будет полноценным психическое и личностное развитие школьников, развитие их мотивов и потребностей, интересов и склонностей, самостоятельного творческого мышления, их самосознания, социальной активности и нравственной воспитанности, во многом зависит от учителя как личности и как профессионала. Новые социальные запросы на современном этапе развития общества не снижают актуальности этой

проблемы; напротив, обостряют ее, наполняют новым качественным содержанием — усилением акцента на взаимодействии теории и практики. Практические педагогические воздействия учителя на ученика, осуществляемые без учета психологических механизмов развития личности ребенка, не только не приведут к желаемой цели, но и затормозят развитие личности ребенка, закроют для него путь к творчеству и самоактуализации [1].

Таким образом, проблема формирования интереса к обучению у младших школьников, как и проблема успешного осуществления самого обучения, вновь обращается к проблеме личности учителя. Педагог-энтузиаст с должным уровнем подготовки способен сотворить для своих маленьких учеников настоящее большое чудо. Если он осуществляет постоянный поиск эффективных форм обучения и воспитания учащихся, развития познавательных интересов младших школьников, это уже на 50% успех задуманного. Это стремление выражается в логике уроков, подборе дидактических материалов, в использовании наглядности, технических средств обучения. Изучение опыта других учителей, программ, направленных на общее развитие учащихся, для педагога — обязательный, необходимый компонент педагогического труда. Разносторонняя педагогическая деятельность дает хорошие результаты в обучении и воспитании учащихся. Развитие творческого мышления, речи учащихся, гибкости и самостоятельности их мыслительной деятельности, решение проблемных ситуаций и доказательство собственного мнения — основа формирования инициативности учащихся.

Учителя могут активно внедрять нестандартные формы проведения учебных занятий: заочные путешествия и экскурсии, составление сказок, создание самодельных книжек и учебников, театрализованные представления и соревнования, коллективные и групповые исследования, уроки — КВН, уроки — концерты, панорамы, смотры, разнообразные игры [2].

Прекрасно, если учитель с учениками, как единая система, работают слаженно, динамично, это система живая, основанная на любви, уважении и доверии. После звонка дети неохотно покидают кабинет, по возможности остаются поговорить со своим учителем. Похожую ситуацию описывал К. Г. Паустовский в автобиографии: «Многим из нас после уроков Клячина хотелось перенестись на столетие назад, чтобы быть свидетелями великих событий, о которых он сам рассказывает».

Наше время — это время перемен. Сейчас России нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. К сожалению, современная массовая школа еще сохраняет нетворческий подход к усвоению знаний. Однообразное, шаблонное повторение одних и тех же действий убивает интерес к обучению. Дети лишаются радо-

сти открытия и постепенно могут потерять способность к творчеству. На сегодняшний день актуальна проблема поиска средств развития мыслительных способностей, связанных с творческой деятельностью младших школьников.

Возрастающая потребность общества в людях, способных творчески подходить к любым изменениям, нетрадиционно и качественно решать существующие проблемы, обусловлена ускорением темпов развития общества и, как следствие, необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях [3].

Чем больше учитель будет удовлетворять потребности учащихся в новой информации, тем выше будет их учебная мотивация.

Отсюда можно сделать вывод, что активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных развивающих занятий и систем творческих заданий, специфически направленных на развитие творческой деятельности, личностно-мотивационной и аналитико-синтаксической сфер ребенка, памяти, внимания, воображения и ряда других важных психических функций, является в этой связи одной из важнейших задач деятельности современного педагога.

Литература

1. Смирнова Ю. С. Взаимосвязь психологической ситуации педагогического оценивания и учебной мотивации учащихся. Психологический журнал, 2009, № 2.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
3. Даринская В. М. Успех на вырост. Секреты семейного воспитания. М., 2009.
4. Леонтьев А. А. Психология общения. 5-е изд. Academia, 2008.

МУЗЕЙНЫЙ ПРОЕКТ «ЛИТЕРАТУРНЫЙ КВАРТАЛ»

Автор делится опытом применения проектной технологии, используемой как в урочной, так и внеурочной работе с учащимися на примере реализации музейного проекта.

Ключевые слова. Проектная деятельность, экскурсия, любовь к родной культуре.

В «Концепции модернизации российского образования» обозначено, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, люди, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, способные неординарно мыслить, самостоятельно принимать решения и творчески их реализовывать, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны [2, с. 3].

Эта задача, на мой взгляд, может быть решена посредством вовлечения учащихся в учебном и воспитательном процессе в проектную и исследовательскую деятельность, которая позволяет комплексно решать поставленные перед проектом вопросы, создает атмосферу сотрудничества, позитивный настрой, развивает мышление, творческие и интеллектуальные способности, учит самостоятельности и ответственности, формирует ключевые компетенции учащихся. У меня есть опыт реализации самых разных проектов: индивидуальных, коллективных, интегрированных и др. Одним из последних является музейный проект «Литературный квартал», суть которого заключается в подготовке и проведении учащимися экскурсий для школьников по музеям Литературного квартала города Екатеринбурга.

Цели проекта — формирование духовно развитой личности; воспитание любви к ценностям отечественной культуры и родному краю, интереса к музейному делу; развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся; овладение важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями.

Задачи проекта:

- познакомиться с Литературным кварталом, уникальной достопримечательностью родного города и его историей;
- разработать и провести экскурсии по музеям Литературного квартала силами учащихся;
- написать и защитить научно-практическую работу о Литературном квартале;
- привлечь родителей к осуществлению проекта.

Данный музейный проект, рассчитанный на целый учебный год, осуществлялся не только во внеурочной деятельности, но и на уроках. Участниками его стали учащиеся седьмого класса.

Музейный проект «Литературный квартал» состоял из следующих этапов:

1. Заочное знакомство с Литературным кварталом города Екатеринбурга (слово учителя, выступления учащихся);

2. Культпоходы класса в Литературный квартал (обзорная экскурсия по кварталу, экскурсии по музеям и просмотр спектакля «Алые паруса» в Камерном театре, находящемся на территории Объединенного музея писателей Урала);

3. Подготовка и проведение двумя учащимися класса экскурсий по музеям Литературного квартала (музей «Литературная жизнь Урала XX века», дом-музей Д. Н. Мамина-Сибиряка);

4. Описание впечатлений от посещения музеев всех участников проекта, работа над вопросами викторины, составленной юными экскурсоводами по содержанию своих экскурсий;

5. Создание экскурсоводами научно-практической работы по изученной теме и ее защита на районном туре исследовательских проектов Фестиваля «Юные интеллектуалы Екатеринбурга — 2011».

Результаты проекта:

1) по отзывам учащихся, учителей, сотрудников музея и родителей, экскурсии были проведены успешно. Детей удивила способность своих сверстников провести экскурсии, а взрослых — способность их одноклассников слушать. Чтобы активизировать внимание своих потенциальных слушателей, юные экскурсоводы, готовясь к выступлению, подобрали не только интересный материал для своих рассказов в музеях, но и придумали вопросы викторины, ответы на которые нужно было найти в ходе экскурсии, а затем дома оформить работу. Многие учащиеся подошли к делу творчески. Эти работы предъявлялись детьми на уроках и были оценены учителем. Каждый ученик, участвовавший в викторине, получил хорошую отметку по литературе. Накануне предстоящего дня культуры мальчики-экскурсоводы изготовили пригласительные билеты в музей Литературного квартала и вручили их не только учителям, но и одноклассникам. Праздничная и торжественная обстановка была обеспечена!

2) знакомство с Литературным кварталом, уникальной достопримечательностью города и культурно-просветительским центром, состоялось. Дети получили удовольствие от походов в музей и поблагодарили экскурсоводов-сверстников за познавательную информацию и интересно проведенное время. Об этом они написали в своих заметках в газету. В качестве примера привожу несколько выдержек из работ учащихся:

• «Мне очень интересно было слушать своих сверстников. Я считаю, что многие ребята из моего класса последуют примеру Вадима и Семена». (*Пьянкова Полина*);

• «Из Литературного квартала я уходил с сожалением, что все закончилось. Но я решил ещё сходить туда на досуге. (*Сироткин Артем*);

• «В музее «Литературная жизнь Урала XX века» экскурсию вел Пятанов Семен. Он был безупречен! Я был в восторге от его выступления! (*Анашенков Александр*);

• «Я думал, что мы будем развлекаться, а мы и развлекались, и узнали много интересного. (*Амеличев Кирилл*);

• «День был замечательный! Мне очень понравились экскурсии в Литературном квартале! (*Дацук Анна*).

Все сочинения были оценены учителем, и отметки были поставлены по русскому языку (за грамотность), речи и культуре общения (за содержание). Самые интересные работы были напечатаны на страницах школьной газеты «Кипиш». Там же были предложены учащимся школы вопросы викторины, составленной юными экскурсоводами. Авторы лучших ответов получили призы.

4) Главные участники проекта, мальчики-экскурсоводы, написали научно-практическую работу «Экскурсии для школьников по музеям Литературного квартала города Екатеринбурга», с которой успешно выступили сначала на районном туре защиты исследовательских проектов Фестиваля «Юные интеллектуалы Екатеринбурга — 2011», затем на открытой научно-практической городской конференции «Зажги свою звезду», где получили дипломы и медали лауреатов.

5) Главным результатом проекта стало, на мой взгляд, то, что современным детям, которые не очень любят ходить в музеи, понравилось там. Они были увлечены рассказами своих одноклассников и удивлены их способностью провести экскурсию. Открыв удивительную литературную страницу города, некоторые участники проекта тоже захотели разработать свою экскурсию по музею, находящемуся на территории Литературного квартала.

6) Проект, направленный на воспитание чувства любви к уральской литературе и культуре, родному городу и краю, способствовал совершенствованию духовно-нравственных качеств личности.

7) Метапредметные результаты проявились в умении понимать проблему, выдвигать гипотезу, структурировать материал, подбирать аргументы для подтверждения собственной позиции, выделять причинно-следственные связи в устных и письменных высказываниях, формулировать выводы [3, 6–7], самостоятельно организовывать собственную деятельность, оценивать её, определять сферу своих интересов и работать с разными источниками информации.

8) Впечатления, полученные участниками в ходе реализации проекта, носили исключительно позитивный характер.

Таким образом, реализованный музейный проект «Литературный квартал» можно оценить как результативный.

Новизна проекта:

- с культурными сокровищами, накопленными в музеях Литературного квартала, учащиеся познакомились благодаря своим же одноклассникам, которые при подготовке экскурсий проявили самостоятельность и ответственность, так как выступали перед теми, кого хорошо знают;

- индивидуальный по замыслу проект в ходе реализации трансформировался сначала в групповой, затем — в коллективный. Вовлеченными в него оказались все учащиеся класса, которые выступили в роли слушателей и зрителей, авторов заметок и активных участников викторины о Литературном квартале, поэтому проект содействовал развитию творческих способностей, коммуникативных навыков учащихся, выявлению одаренных детей;

- проект можно назвать и межпредметным, так как он показал учащимся взаимосвязь разных предметов: литературы, русского языка, речи и культуры общения, литературного краеведения.

Итак, проект «Литературный квартал» позволил реализовать поставленные цели. Учащиеся познакомились с жизнью уникального музейного архипелага, который играет значимую роль в культурной и духовной жизни Екатеринбурга: углубляются исследования, посвященные Ф. М. Решетникову, Д. Н. Мамину-Сибиряку, И. П. Бажову, изучается современная уральская литература, реализуются уникальные выставочные проекты, интересные постановки классической драматургии каждый год появляются на сцене Камерного театра. Архитектурно-ландшафтный ансамбль музея вызывает восхищение всех его посетителей [1, 3]. Словом, дети прикоснулись к отечественным культурным сокровищам, приобщились к истории родного города и края, расширили свой литературный кругозор, овладели важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями. Все это стало возможным благодаря исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Литература

1. Лукьянин В. П., Никулина М. П. Литературный квартал. Екатеринбург: Издательство «Сократ», 2008.
2. Северина О. А. Гражданское образование: технологии, интерактивные формы работы. Волгоград: Издательство «Учитель», 2009.
3. Стандарты второго поколения. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы. М.: «Просвещение», 2011.

ВЫСТУПЛЕНИЕ НА I МЕЖДУНАРОДНОМ ФОРУМЕ СЛОВЕСНИКОВ, МАСТЕР-КЛАСС «ПРИМЕНЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВОКОНЦЕПТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА»

В статье представлены основные составляющие урока развития речи по теме «Концепт «свои – другие». Методической основой урока является лингвоконцептология, позволяющая достигнуть поставленных целей урока и вовлечь ученика в диалог культур.

Ключевые слова. Лингвоконцептология, диалог культур, гуманитарное образование, развитие речи, концепт, лингвокультурологические задачи.

Мы живём в разбалансированном духовном пространстве, и учитель сегодня постоянно находится на перекрёстке открытых вопросов. Я пытаюсь строить гуманитарную картину мира своих учеников, доверяясь прежде всего языку, и абсолютно согласна с Ю. Карауловым, автором трёхуровневой модели личности, который утверждал, что именно языковое сопровождение способствует формированию мировоззрения языковой личности. Я иду на диалог с учеником, в ходе которого и должно произойти развитие, уточнение и обогащение различных ценностно — смысловых позиций. Для меня мой ученик — равноправный участник диалога в пространстве культур. А помогает мне в этом методическая лингвоконцептология, разработанная профессором Н. Л. Мишагиной, и, конечно же, уроки моделирования концепта, в результате которых расширяются знания ученика не только о слове, но и о мире, в котором он живёт. Сегодня я представлю общую модель такого урока, остановившись на концепте «свои — другие», который становится эффективным способом организации диалога культур как внутри национальной культуры, так и между разными культурами, в частности русской и французской, ведь мы обучаемся во французской гимназии.

У концепта долгая история, и на таких уроках речевого развития, обращаясь к разным текстам разных жанров, стилей и типов, мы выстраиваем языковую картину мира, структурируем полученные знания, а структурируя, мы интерпретируем. Таким образом, происходит моделирование гуманитарной картины мира в её аксиологическом представлении.

Тема урока: «Об «умении жить» французов и русских» (приёмы создания эссеистического текста). Задачи урока:

- 1) Формирование представления об умении жить у русских и французов.
- 2) Обучение приёмам создания эссеистического текста на основе оценочного концепта «умение жить».

3) Формирование активной жизненной позиции человека гражданского общества.

В методике развития речи на концептуальной основе эссеистический тип текста рассматривается как ведущий жанр школьного сочинения.

Учебная лингвоконцептоцентрическая модель урока развития речи представляет собой три этапа:

- 1 этап творческой мотивации;
- 2 этап решения комплексных лингвокультурологических задач;
- 3 этап личного творчества.

Итак, создание творческой мотивации. Обратите внимание, что в названии нашего урока не случайно употреблён предлог «об». Такой формы придерживался классик создания эссе Мишель Монтень — французский писатель и философ эпохи Возрождения, живший в 16 веке, автор известной книги «Опыты». Вот некоторые названия его эссе: «О воспитании детей», «О страхе», «О силе нашего воображения», «О дружбе». Выбор темы для эссе — всегда выбор ответственный, и, предлагая ученикам поразмышлять на тему «умение жить», обращаю внимание на эпиграфы к уроку, которые содержат несколько подсказок.

Эпиграфы к уроку: «Возлюбленная непохожесть открывается уму» (Георгий Гачев); «Жить — значит участвовать в диалоге» (М. М. Бахтин)

С одной стороны, речь пойдет о «непохожести», т. е. о разных кодах культур: русской и французской. Для каждой культуры своих и других характерен некий стереотип поведения, который является разновидностью стереотипов сознания. Эти этнические стереотипы часто эксплуатируют расхожие представления о личностных свойствах людей разных национальностей. С другой стороны, мы не должны забывать, что «тайна всякой индивидуальности (в том числе национальной) узнается лишь любовью», об этом предупреждал еще Н. А. Бердяев.

М. М. Бахтин писал, что «жить — значит участвовать в диалоге», предполагая расширить наш диалог на этическую тему до диалога двух культур, двух языковых картин мира — русской и французской.

И, наконец, обращаю внимание на то, что слово «ум» возникает в первом эпиграфе не случайно, поскольку нам предстоит работать в жанре эссе, который относится к жанру *интеллектуальной прозы*.

Переходим к основному этапу урока — решению лингвокультурологических задач, которые рассматриваются нами как задачи на открытие смысла, а задачи «на смысл», как говорят психологи, это задачи «на жизнь»

Одно из правил построения эссе — развертывать конкретную тему максимально широко, что позволяет охватывать различные точки зрения.

Поэтому, собирая материал для будущего эссе, начнем с известной болгарской притчи, которая наглядно демонстрирует связь языка с мышлением народа, а вопросы, предложенные после чтения притчи, помогают нам уже на начальном этапе урока выйти на ключевую формулу концепта «умение жить» для французской культуры и ментальности.

Л К З № 1: Познакомьтесь с болгарской притчей. Продолжите притчу, введя в нее эпизод встречи Бога с русскими.

Когда делил Господь участи людям, первыми пришли к нему турки. По своей воле Бог дал им господство («агалък»). Прослышали болгары, что Господь одаряет народы. «Так чего же хотите в дар?» — спросил их Господь. «Хотим господства», — ответили болгары. «Господство я дал туркам, пожелайте что-нибудь другое!» — сказал им Господь. «Ах, что же ты наделал, Господи?» («Каква работа си направил?») «Благословение мое на вас, болгары, — сказал Господь, — я своих слов назад не беру. А как раз вам я и дам в дар работу. Ступайте и будьте здоровы». Прослышали евреи: «Господства хотим». — «Господство взяли другие». — «Как же ты просчитался, Господи!» — «Так пускай счеты будут вашими». Прослышали французы — и те запросили господства. «Господство взяли другие». — «Ну же и искусник ты, Господи!» — «Так пусть тогда искусство будет за вами».

Вопросы:

1. Все просят одно и то же (богатство и власть), но получают разные уделы, т.е. специфическое, присущее только данному народу. Откуда Господь узнает, что кому надо дать?

2. Почему французов Господь одарил искусством? (Итак, французы получили в дар искусство, любовь к совершенным формам. Само «умение жить» становится для них *искусством*. А когда мы обращаемся к искусству? Значит, можно сказать о мажорном отношении французов к жизни как источнику удовольствия. Таким образом, мы отмечаем, что во французской культуре и ментальности «Умение жить» = «Получение удовольствия»)

3. А что бы дал Господь русским с точки зрения «искусства жить» или на что в большей степени у русского человека направлено «умение жить»?

Главный проблемный вопрос урока: что мы и другие понимаем под выражением «умение жить», что нам предлагает языковая картина мира? Изначально «умение жить» — это французское выражение — «savoir vivre», в русском языке нет точного эквивалента. Создавая этнолингвopsихологические портреты своих и других, посмотрим, что является приоритетным в русском и французском общении.

Л К З № 2: Прочитайте текст. В чем Н. А. Бердяев видит достоинства и недостатки **русского и французского общения**? Выпишите в два столбика ключевые, опорные слова. Назовите основной принцип построения текста, который является при создании эссе **одним из его приёмов, обнажающих ход авторской мысли**.

Совершенно другие свойства я вижу у французов... У них очень затруднено общение в русском смысле слова. Соприкосновение душ почти невозможно. Всегда остается дистанция... В общении есть большая условность, условная вежливость и любезность. Французы любят говорить комплименты, и очень трудно различить их настоящие чувства. У них совсем нет русской душевности. Преобладают интеллектуальность и чувственность, слабы сердечность и душевность. Но есть и качества, отсутствующие у русских. Есть уважение к личности другого, нежелание вторгаться в ее внутреннюю жизнь и быть неделikatным. Дистанция определяется охранением индивидуальности своей и индивидуальности другого. Есть уважение к мысли. От анализа вашей мысли не переходят к анализу вашей личности, как часто у русских. Французы скромнее, менее самоуверенны, чем русские. Это связано с их высокой культурой. Русские всегда считают себя призванными быть нравственными судьями над ближними. (Н. А. Бердяев. Самопознание)

Отвечая на вопросы и выполняя задание, мы называем один из приёмов создания эссеистического текста, обнажающих ход авторской мысли — антитезу. Таким образом, работа с текстами расширяет представления ученика о концепте «умение жить» и выполняет обучающую функцию — освоение приёмов создания эссеистического текста.

При работе с научным текстом мы продолжаем создавать этнолингво психологические портреты своих и других, отвечая на главный проблемный вопрос урока и подключая материал домашнего задания, основанный на литературных ассоциациях.

Л К З № 3: Прочитайте научный текст. Дополните свои записи опорными, ключевыми словами из данного текста. Какими литературными ассоциациями вы бы его проиллюстрировали? Проверим индивидуальные домашние задания, обращаясь к **цитации — одному из приёмов создания эссе, который даёт примеры афористической отточенности мысли**.

(В салоне А. П. Шеррер у Л. Н. Толстого в романе «Война и мир», светская жизнь Евгения Онегина, спор Базарова с Павлом Петровичем — столкновение двух моделей речевого поведения).

Умение жить во французском и русском языковом сознании сориентировано на разные модели поведения: во французской культуре приоритетным является соблюдение правил приятного

общения, превращение общения в тонкое искусство и источник удовольствия, демонстративность и публичность умения жить; в русской лингвокультуре приоритетно искреннее поведение, при этом этикетность рассматривается как препятствие для общения и сближения. В общении русским свойственно искать не удовольствие, а взаимопонимание, поэтому светская приятная беседа считается пустым времяпрепровождением. Из этого принципиального различия вытекает вывод о разном социальном стереотипе общения в сравниваемых лингвокультурах. Важно то, что в современной Франции престижным является стиль поведения, ориентирующий на соблюдение норм хорошего тона, чего нельзя сказать о стиле поведения в современной России.

Вопрос: А кто «умеет жить» в русской литературе? (*Молчалин и Чичиков (цитаты)*)

Здесь мы видим, что данный концепт «умение жить», как и другие концепты, отобранные нами для построения картины мира современного ученика, имеет не только мощный текстообразующий потенциал, но и указывает на ещё одну важную черту таких уроков — интегративность, когда концепт становится эффективным средством сближения задач литературного и речевого развития школьников.

В ходе работы с научным текстом мы называем ещё один приём создания эссеистического текста — цитация — и выводим формулу концепта «умение жить» в русской культуре и ментальности как «умение выживать»: «*Умение жить*» = «*умение выживать*». Итак, народная молва гласит: «Хочешь жить хорошо — умей вертеться», т.е. ловчить, обманывать, жить за чужой счет, строить козни, так поступали известные герои русской литературы: Молчалин и Чичиков.

Л К З № 4: Прочитайте текст и назовите основной приём, который использует Лариса Миллер для создания эссе, **приём, позволяющий совершать переходы из образного ряда в понятийный, из отвлечённого — в бытовой**. Составьте кластер для французской модели концепта «умение жить». Что после прочтения эссе вы поставите в кластере на первое место?

«*Savoir vivre*», — говорят французы. «Умение жить». Не знаю, что они вкладывают в это понятие, но, на мой взгляд, «*Savoir vivre*» — это умение чувствовать себя богатым, не имея ни гроша за душой, способность из ничего сколотить капитал, за который трястись не надо, поскольку его нельзя ни украсть, ни пустить по ветру. Дождь, туман, птица, случайный разговор, стихотворная строка, воспоминание — вот они, несметные богатства умеющего

жить. Лишенный почти всего, кроме способности видеть, слушать, думать, он тем не менее чувствует себя так, «как будто дали в охапку все сразу, и я стою, прижимая всё и ничем не владея, и не знаю, куда положить и что взять». Вот он — баловень судьбы, миллионер, владелец — нет, не «заводов, морей, пароходов», а миллионов минут, прожитых с абсолютным ощущением полноты. Таких баловней судьбы единицы, но именно они не только «умеют жить», но и учат тех, кто не знает своего счастья. Причем учат, не уча и даже не ведая, что учат. Учат лишь тем, что живут по своим часам и расставляют акценты в соответствии со своим представлением о главном и второстепенном, существенном и пустом. (Лариса Миллер, поэт, эссеист, переводчик).

Это эссе Ларисы Миллер помогает нам назвать ещё один приём создания эссеистического текста, позволяющий совершать переходы из образного ряда в понятийный, из отвлечённого — в бытовой — приём ассоциативных отступлений и знакомит нас с понятием «бонвиван» (из франц. *bon vivant* «весельчак»); «бонвиван» («хорошо живущий»). Человек, живущий в собственное удовольствие, богато и беспечно; кутила, весельчак (Википедия)

Вопрос: Назовите героев-бонвиванов русской и французской литературы (герой романа Ги де Мопассана «Милый друг»; Анатолий Курагин — герой романа Л. Н. Толстого «Война и мир»)(позволяю себе высказать, на первый взгляд, парадоксальную точку зрения, но **парадоксальность суждений** — один из жанровых признаков эссе. Так вот для меня типичным представителем русского бонвиванства является Хлестаков. Разумеется, почти невозможно говорить о каких-то принципах или мировоззрении того, у кого «*лёгкость необыкновенная в мыслях*» и кого заслуженно называют «*вертопрахом*». Тем не менее один свой жизненный принцип Хлестаков определяет достаточно четко: «*Ведь на то живешь, чтобы срывать цветы удовольствия*»).

При составлении кластера французской модели концепта «умение жить», становится очевидным, что данный концепт очень актуален. Ребята серьёзно обсуждают эту проблему. Поражает то, что детям нравится манера общения французов — эта лёгкость и непринуждённость, но при этом они отмечают достоинства русского общения: искренность, душевность, глубину чувств. Продолжая обсуждать эту проблему с учениками, оказывается, что для них «умение жить» — это получение хорошего образования, достижение профессионального успеха, признания в обществе, становление себя как самостоятельной личности, умение дружить, любить, достижение душевной гармонии с собой и другими. Именно это ведёт к достижению счастья.

Кластер для французской модели концепта «*Savoir vivre*»

- 1) Получение удовольствия
- 2) Знание и соблюдение правил хорошего тона, этикет
- 3) Стремление к гармоничным отношениям с окружающими людьми

Л К 3 № 5: Прочитайте пословицы и определите их тему. Подумайте, какие из этих пословиц русские (№ 1, 3, 4), а какие — французские (№ 2, 5). Одинаково ли в сопоставляемых культурах трактуется отношение человека к счастью: 1) человеку свойственно стремиться к счастью; 2) человек не может контролировать свое счастье? Соотнесите народную точку зрения на счастье с пониманием счастья русскими мыслителями: 1. *Секрет русского счастья прост: «Счастье нельзя поймать. Счастье приходит само»* (Иван Ильин). 2. «Счастье одного не может увеличиваться, если в то же время не уменьшается счастье другого» (Александр Потебня). 3. «*Счастье частное не заключено ли в счастья общем?*» (Петр Чаадаев).

1. Счастье что трясёт: на кого захочет, на того и попадет.
2. Нужно хватать случай за волосы.
3. Дураку везде счастье.
4. Счастье не батрак, в руки не возьмешь.
5. Всяк кузнец своего счастья.

С представлением о счастье у французов, по-моему, более понятно. С русскими всегда намного сложнее. Ох, уж эта загадочная русская душа! Всегда поражает глубина русской мысли (если для французов важнее всего форма, то для нас — содержание: желание «во всём дойти до самой сути»), поражает и широта русской натуры: «Коль любить, так без рассудку, коль грозить, так не на шутку, коль ругнуть, так сгоряча, коль рубнуть, так уж сплеча» (А. К. Толстой). Это «пейзаж» русской души, говорил Н. Бердяев, а современный писатель В. Пьецух утверждал, что «русский — это не национальность, это настроение».

И закончить урок мне хочется одним стихотворением, в котором мы видим ещё один приём создания эссеистического текста — приём моделирования диалогической ситуации с воображаемым читателем:

Как русская натура самобытна!
И вот, **заметьте**, это любопытно:
Претит ей и практичность азиата,
И европейца ум холодноватый.
Но **знаешь**, о чем я подумал, **приятель?**
И то и другое нам было бы кстати.

Гафуров

Переходя к третьему этапу урока — созданию творческой работы — подводим итоги: обобщаем знания о приёмах создания эссеистического текста:

- 1) цитирование,
- 2) риторические вопросы,
- 3) сравнения,
- 4) антитеза,
- 5) ассоциативные «отступления»,
- 6) моделирование диалогической ситуации

вспоминаем основные признаки эссе:

1. Конкретность темы. 2. Небольшой объём. 3. Свобода композиции.
 4. Личностное осмысление. 5. Разговорная интонация, лексика.
- обдумываем темы творческой работы:
- Об «умении жить» французов и русских.
 - Умение жить — это удовольствие и (или) ..?
 - Современные русские бонвиваны: кто они?

Сегодня в соответствии с задачами гуманитарного образования у нас есть возможность заниматься проблемами духовно — нравственного развития личности. А поскольку эта работа не эпизодическая, мы добиваемся хороших результатов и при сдаче выпускных экзаменов по русскому языку в формате ЕГЭ, особенно при написании сочинения (части С): в этом году из 25 учащихся двое получили 100 баллов, а 10 человек сдали экзамен более чем на 90 баллов. В этом, бесспорно, большая заслуга уроков речевого развития.

ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 8–9 КЛАССАХ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ

Литературное образование есть последовательное управление читательским восприятием школьников при изучении каждого конкретного литературного произведения, при этом сопоставление первоначального и итогового восприятия художественного текста является важнейшим средством оценки качества чтения, с одной стороны, и повышения мотивации учащихся к изучению литературы в школе, с другой.

Ключевые слова: интерпретация, мотивация, творческая работа, технологии, художественный текст.

На современном этапе модернизации образования на первый план выходят не отдельные специальные дисциплины, а единые методологические принципы и категории, применяемые к гуманитарным наукам в целом. Одной из таких универсальных категорий является категория текста, а одной из центральных проблем гуманитарного познания — проблема интерпретации. Важно также то, что интерпретация в современной методологии рассматривается не как конечный продукт понимания текста, а как деятельность. Низкий уровень качества чтения и понимания текста современных школьников говорит о необходимости совершенствования их интерпретационной деятельности в процессе обучения. Современный школьник имеет низкую мотивацию к чтению, поэтому учителю необходимо не только использовать потенциал программы по литературе, но и построить работу с текстами произведений таким образом, чтобы после прочтения произведения учащиеся создавали творческие работы, разного рода интерпретации с опорой на текст, которые, в свою очередь, способствовали бы тому, чтобы школьники стремились к повторному, более глубокому и вдумчивому, чтению текстов произведений, в результате чего они могли бы создавать интерпретационные работы более высокого уровня, что, в конечном результате, повышало бы дальнейшую мотивацию к чтению.

Введение ЕГЭ по литературе отодвинуло на второй план, а подчас и совсем вытеснило работу над формированием у учащихся умения интерпретировать произведения художественной литературы, подходить к литературе как одному из видов искусства (искусству слова), видеть связь произведений литературы с другими видами искусства. А это обедняет внутренний мир ребенка, подростка, заставляет его формально относиться к урокам литературы, относиться к нему как «скучному»

предмету, часто не нужному для поступления в выбранный вуз, особенно потому, что необходимо прочитывать произведения классики, на взгляд современного школьника, скучные, неинтересные, оторванные от действительности, написанные трудным для понимания языком, требующим напряжения мысли, а главное — расширения кругозора, которое тоже требует дополнительного чтения книг (опять чтения!), а данный процесс для современного ученика связан с необходимостью **заставить** себя прочитать их (проще — найти в Интернете статьи, содержащие анализ программных произведений, и выдать этот анализ за собственное понимание прочитанного).

Воспитание читателя сегодня — это вопрос настоящего и будущего России. Формирование личности, становление гражданина напрямую связано с книжной культурой. Еще совсем недавно Россия имела статус самой читающей страны мира. А сегодня современного школьника книга не привлекает, его не заставишь читать.

К сожалению, современное общество все более привыкает к пассивному потреблению культуры. Нет к чтению особого интереса. Сегодня сложилась очевидная для всех ситуация кризиса чтения. Мы уже имеем производные этого кризиса: падение общей культуры, снижение читательской активности, утрату нравственных ориентиров.

Но ни СМИ, ни телевидение, ни аудиозаписи памятников литературы и культуры России, ни интернет-ресурсы не способны оказывать всестороннего благотворного влияния. Чтение заставляет мыслить, фантазировать, воображать через слово, через внутренний мир самого читателя и через философию писателя. Его мощное воздействие обогащает и облагораживает человека. И это, пожалуй, наиболее конструктивный путь оздоровления современного общества.

Но вот вопрос: как вернуть современного школьника к книге, обогатить его внутренний мир? Как увлечь ребенка хорошей книгой, научить выбирать для себя «правильную, нужную» книгу? Значение работы по воспитанию грамотного творческого читателя не бывало возрастает сегодня, когда на головы юных читателей обрушивается мощный поток различных изданий, для понимания которых нужны добротная подготовка, вкус, умение анализировать.

Во многом то, насколько успешен человек в жизни, зависит от его **читательской компетентности** — способности к творческому чтению, освоению литературного произведения на личностном уровне, умению вступать в диалог «автор — читатель», погружаться в переживания героев, пониманию специфики языка художественного произведения. Культурный читатель — тот, кто умеет извлекать эстетический смысл из литературно-художественного текста. Только в этом случае можно ожидать

желаемого воспитательного эффекта. Другими словами: через воспитание «культурного, талантливого читателя» — к последующему становлению внутренних побуждений личности. К учению, развитию потребности в самопознании, самообразовании и саморазвитии. Основываясь на таком подходе к читательской деятельности школьников, мы попытались обогатить и внедрить в практику такие формы и приемы читательского развития учащихся, которые одновременно обеспечивали бы обогащение духовного мира ученика, углубление его знаний по предмету и расширение литературно-эстетического кругозора, а главное, — возвратили бы желание читать.

Говорят, настоящее чтение имеет место тогда, когда читатель проходит путь, соразмерный писательскому, только в обратном порядке; он также со-переживает, со-здает, со-страдает.

Изучение литературы в школе должно иметь три цели: познавательную, воспитательную, эстетическую. Что бы ни читали сегодня школьники, задача учителя все-таки не в запрете читать то, что хочется, а в воспитании читательского вкуса и желании читать. В современном информационном обществе образование приобретает все более унифицированный характер. Оно направлено на формирование «функционала», а не на развитие творческой индивидуальности личности. Люди перестают общаться, все реже предметом для общения становится искусство. Работа над интерпретацией произведения (в различных формах) на уроках литературы дают уникальную возможность для развития не просто творческого потенциала учащегося, а для развития мыслительной сферы, умения анализировать, сопоставлять и создавать продукт своей собственной деятельности, основанный на **вдумчивом прочтении** произведения, что является также и мотивацией для чтения.

Особенно это важно в подростковый период, когда ребенку не хватает настоящего, осмысленного общения при помощи ЖИВОГО слова (а не при помощи сленга), когда подросток понимает, насколько беден его словарный запас, когда он вроде бы и правильно мыслит, но не может свою мысль оформить в слове и мучается из-за этого, чувствуя свою несостоятельность. Подростку (особенно в 8–9 классах) необходимо самовыражение на материале жизненных и литературных впечатлений, которое возможно, когда ему предлагаются на уроке литературы различные виды интерпретации художественного произведения.

В ряде современных программ уделяется роль интерпретации художественного произведения (программы Кутузова, Маранцмана), но система работы по данному вопросу наиболее развернуто представлена в программе по литературе под редакцией В. Г. Маранцмана [3, с. 68].

«Литература — одно из высших проявлений человеческого духа, источник постижения мира и самопознания. Цель литературного образования — интеллектуальное и эмоциональное обогащение личности, формирование взглядов и нравственных ориентиров. <...> Литература исполняет главную роль в формировании мировоззрения, характера и личностных качеств и эстетичных вкусов учеников» [4].

В основе программы — изучение художественных произведений во взаимосвязи с теми явлениями жизни, которые в нем отражены. Подлинная литература — это искусство слова, искусство чтения, это «разговор с произведением». Вне диалога невозможно успешно преподавать литературу. По утверждению В. Г. Маранцмана, «цель школьного анализа — создание читательской интерпретации произведения и соотнесение ее с научным исследованием текста, корректирование субъективных представлений читателя объективным смыслом произведения, раскрытым литературоведением» [5].

В природе драгоценные камни не блестят, и только гранильщик помогает невзрачному камню засверкать всеми гранями. Таков и труд читателя. Без читателя литературное произведение молчит, оставаясь пачкой сшитых листов. Все мы читаем одни и те же слова, одинаково переживаем за героев, одинаково ждем, чем закончится, радуемся или огорчаемся в финале. Это называется **восприятием**. А вот понимаем и оцениваем прочитанное вовсе не одинаково, каждый по-своему. И когда мы пытаемся пересказать и объяснить свое понимание, получается **интерпретация**.

Гуманитаризация науки во второй половине XX в., развитие герменевтики, достижения психологии и педагогики привели к доминированию в разных сферах бытия таких понятий, как диалог, диалогическое мышление, диалогическое отношение к миру, что определило направление развития современного литературного образования. Понимание творчества как диалога, демократизация общества, достижения методической науки изменили взгляд на содержание, цели и задачи литературного творчества. Сегодня оно рассматривается как способ реализации читательской интерпретации художественного произведения [6], как диалог читателя-школьника с художественным произведением, автором и собственной личностью [8] в форме, органичной природе искусства слова.

Неписаным правилом современной методики преподавания литературы является положение: искусство должно изучать по законам самого искусства. В этом смысле только понимание природы литературного процесса и литературного произведения как факта искусства может быть основой изучения словесности в школе. Важнейшим же свойством современного литературного процесса оказывается переоценка **роли читателя**,

который становится субъектом интерпретации прочитанного, а не пассивным реципиентом.

Иными словами, современная литература самим фактом своего существования предполагает диалог с читателем, в котором, если говорить о школе, учитель-словесник участвует сознательно, а его подопечные — стихийно. Однако подлинный диалог читателя с произведением и его автором может состояться только при целом ряде условий, среди которых, бесспорно, важнейшим является активность воспринимающего субъекта. В известном смысле эта активность задана психологической природой искусства «как системой раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию» [2, с. 27]

Адекватность реакции воспринимающего субъекта напрямую зависит от степени и качества его эстетического развития или от степени овладения языком искусства, в нашем случае языком литературы, так как «художественное произведение представляет собой сложную систему словесной коммуникации с установкой на максимальную осязательность средств словесного выражения». [7, с. 95]

На первый взгляд, установление контакта учащихся с произведением не является проблемой повышенной сложности. Коммуникация (читатель — произведение) обеспечивается тем, что материал литературы — это язык, носителем которого является сам читатель-школьник. В сущности, произведение искусства — это всегда иносказание, и, не зная кода, открывающего его тайны, читатель рискует понять его либо слишком буквально и потому упрощенно, либо вообще ничего не понять, с чем мы сталкиваемся в школе сплошь и рядом. В то же самое время, всякое **ограничение интерпретаторской активности школьника концепцией учителя**, всякое ограничение свободы его мышления учительской логикой противоречит закономерностям современного искусства. Следовательно, важнейшей проблемой преподавания литературы становится преодоление ограничений читательского восприятия, вызванных непониманием знакового значения слова в художественном произведении, что является препятствием на пути к смыслу прочитанного.

Не менее опасна и другая крайность — растворение литературы в жизни, иллюзия их абсолютного тождества, своего рода натурализм как в интерпретации художественного замысла, так и в его оценке. Непонимание условности искусства приводит к его профанации. Следует признать справедливой формулу читательского восприятия, предложенную В. Ф. Асмусом в статье «Чтение как труд и творчество»: «Ум читателя во время чтения активен. Он противостоит и гипнозу, приглашающему его принять образы искусства за непосредственное явление самой жизни, и голосу скептицизма, который нашептывает ему, что изображенная авто-

ром жизнь есть вовсе не жизнь, а только вымысел искусства. В результате этой активности читатель осуществляет в процессе чтения своеобразную диалектику. Он одновременно и видит, что движущиеся в поле его зрения образы — образы жизни, и понимает, что они не сама жизнь, а только ее художественное отображение.» [1, с. 57]

Литературное образование есть последовательное управление читательским восприятием школьников при изучении каждого конкретного литературного произведения, при этом сопоставление первоначального и итогового восприятия художественного текста является важнейшим средством оценки качества чтения, с одной стороны, и повышения мотивации учащихся к изучению литературы в школе, с другой.

Существует много проблем школьного филологического образования: прежде всего, это цели и задачи изучения литературы в школе; преемственность разных его ступеней; критерии его качества; содержание базового и профильного уровней, формы итоговой аттестации и т. д. Главной же в школе, на наш взгляд, является задача не «как изучать литературу», а «как не отучить ребенка от книги», последовательно приобщая к ее глубине и красоте. Когда в школе мы начинаем «изучать», препарировать, объяснять, — интерес быстро иссякает, чтение из удовольствия превращается в «трудовую повинность». Преобладание филологии над чтением, изучения — над наслаждением от чтения — вот, наверное, главная причина и исток того, что, с одной стороны, на первый план выдвигается проблема «как заставить ученика прочитать хотя бы программные произведения», а с другой — в обществе даже на уровне управления образованием возникает вопрос «а нужны ли вообще в школе уроки литературы?».

Создать внутреннюю мотивацию, вызвать интерес — задача любого учителя-предметника. Особенно это касается работы с художественным текстом. Одна из целей изучения литературы, обозначенных в стандарте основного образования, — «овладение умениями творческого чтения и **анализа** художественных произведений с привлечением базовых литературоведческих понятий и необходимых сведений по истории литературы». [Проект Стандарта 2004] Еще большее внимание уделяется анализу текста в стандарте старшей школы, даже базового его варианта: «**совершенствование умений анализа и интерпретации** литературного произведения как художественного целого в его историко-литературной обусловленности с использованием теоретико-литературных знаний». [Проект Стандарта 2004] Однако именно анализ текста вызывает у школьников наибольшие трудности. А без умения анализировать произведение трудно перейти к его интерпретации.

Интерпретационная деятельность представляет собой творческое взаимодействие личностей автора и интерпретатора, основанное на диа-

логе между ними (через художественный текст) и имеющее своей целью освоение и истолкование содержательности текста. Совершенствование интерпретационной деятельности школьников возможно на основе применения различного рода педагогических технологий, способствующих развитию мотивации к чтению.

Совершенствование преподавания литературы в школе предполагает усиление нравственного, эстетического и эмоционального воздействия литературного произведения на читателя-школьника, определение системных связей школьного курса литературы на разных этапах литературного образования, воспитание самосознания и самостоятельности, развитие читательского восприятия и интереса к изучаемой литературе, развитие воображения и чувства прекрасного, формирование творческого подхода к литературе.

Одним из важнейших инструментов для решения поставленных проблем является интерпретационная деятельность читателя-школьника на уроках литературы с целью развития мотивации чтения художественных произведений у учащихся.

Воспитание читателя сегодня — это вопрос настоящего и будущего России. Формирование личности, становление гражданина напрямую связано с книжной культурой. Чтение заставляет мыслить, фантазировать, воображать через слово, через внутренний мир самого читателя и через философию писателя. Его мощное воздействие обогащает и облагораживает человека. Значение работы по воспитанию грамотного творческого читателя небывало возрастает сегодня, когда на головы юных читателей обрушивается мощный поток различных изданий, для понимания которых нужны добротная подготовка, вкус, умение анализировать. «Литература исполняет главную роль в формировании мировоззрения, характера и личностных качеств и эстетичных вкусов учеников. Искусство слова помогает читателям познать большой и сложный мир и себя в нем, осмыслить человеческие отношения и найти путь к царству Красоты и Истины» [4].

На основании вышесказанного можно сделать несколько выводов.

8-й класс, завершая определенный этап в развитии школьников, дает возможность решить ряд ключевых нравственных проблем, важных как для понимания эволюции литературы, так и для формирования личности подростка. Жанровое своеобразие изученных произведений и возможность сопоставления в пределах одного жанра (роман, повесть, поэма, рассказ, баллада, и др.) разных писательских позиций, художественных индивидуальностей подготавливает учеников к самостоятельной оценке литературных явлений.

9-й класс завершает литературное образование в основной школе. Трудность перехода ученика от нравственно-проблемного к историко-

эстетическому подходу к явлениям искусства несомненна и требует особых усилий ученика и учителя для решения этой задачи. Литературное творчество учеников наполнено стремлением расширить диапазон художественных интерпретаций литературного произведения, освоить стилистически разнообразные художественные манеры писателей и практически воплотить в литературных импровизациях законы разных жанров.

Интерпретационная деятельность читателя-школьника способствует не только развитию личности подростка, его литературного вкуса, но и развитию мотивации к чтению, отсутствие которой у учащихся особенно актуально в современной школе. Причем в 8–9 классах школьники работают не только с текстами художественных произведений, но и с научной и критической литературой. Исходя из этого, можно констатировать тот факт, что создание не только творческих, но и аналитической и научной интерпретаций необходимо в означенных классах, т.к. данный процесс способствует развитию мотивации к чтению у школьников.

Задача учителя заключается в том, чтобы таким образом организовать педагогический процесс, чтобы учащихся интересовал не только объем литературного произведения, но и осознанная необходимость его изучения. А такое осознание приходит к подростку только при системном подходе к изучению произведений литературы, основанном, в частности, и на умении создавать разного рода интерпретации, которые тем не менее не должны подменять видение писателя, его отношение к миру, а мотивировать к чтению других произведений данного писателя и произведений других писателей.

Интерпретационная деятельность читателя-школьника — это технология, которую использует учитель для достижения одной из главных задач современной школы — формирования вдумчивого читателя.

Литература

1. Асмус В. Ф. Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: 1987.
3. Маранцман В. Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике // Литературное и речевое развитие школьников. СПб., 1992.
4. Маранцман В. Г. Литература в школе. № 4. 2003.
5. Маранцман В. Г. Методы и приемы изучения литературы в школе // Методика преподавания литературы. М., 1995.
6. Маранцман В. Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. 2003. № 9. С. 21–24.
7. Энгельгард Б. М. Формальный метод в истории литературы // Энгельгард Б. М. Избранные труды. СПб., 1995.
8. Ядровская Е. Р. Творческие работы учащихся по литературе как диалог с искусством и собственной личностью. Материалы VII международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство и творчество». СПбГТУ, 2000. С. 227–231.

МАГИСТРЫ ГЕРЦЕНОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА — ШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

М. С. Галай, О. В. Марчук, А. В. Окерешко

ЭЛЕКТРОННЫЙ ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «А. П. ЧЕХОВ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОГО ПЕТЕРБУРГСКОГО ТЕАТРА»

Статья посвящена описанию электронного элективного курса «А. П. Чехов глазами современного петербургского театра», который носит междисциплинарный характер, рассчитан на 10 часов и адресован учащимся 10–11 классов, изучающим курс литературы на профильном уровне, а также тем, кто увлекается пьесами А. П. Чехова и хочет расширить и углубить свои познания. Данный электронный элективный курс расположен в сети Интернет, что расширяет возможности его использования в рамках общего, дополнительного, дистанционного и инклюзивного образования.

Ключевые слова. Открытое образование, электронный элективный курс, интерпретация.

В сфере инноваций в образовании вырисовывается такая картина: современная система образования нуждается в глобальном изменении самого подхода. В связи с этим сегодня актуально понятие *открытого образования*, которое «представляет собой определенную философию, в основе которой лежит расширение доступности, свободы и личного выбора в процессе обучения» [1, с. 14]. Разработанный нами электронный элективный курс расположен в сети Интернет в свободном доступе по адресу <<https://sites.google.com/site/kursachehov/home>>, что расширяет возможности его использования в рамках общего, дополнительного, дистанционного и инклюзивного образования, а также самообразования.

Основной целью курса является углубление знаний, полученных при изучении творчества А. П. Чехова на уроках литературы, а также развитие кругозора и эрудиции учащихся, создание положительной мотивации для изучения пьес писателя. Учащимся предлагаются различные виды деятельности, способствующие укреплению и совершенствованию навыков самостоятельной познавательной работы, которая предполагает формирование навыков критического мышления и воспитание творческой личности, способной к самостоятельному осмыслению особенностей литературного и театрального творчества. Этим обусловлен отбор содержания данного элективного курса.

Основными видами и формами организации учебной деятельности являются лекции и практические занятия, характер и материалы которых направлены на формирование у учащихся представлений о том, что

А. П. Чехов является создателем таких пьес, которые повлияли на всю историю развития литературы и драматургии в частности. Отобранные нами пьесы являются повсеместно признанными образцами классической литературы, обладающие такими особенностями, которые учащимся предстоит раскрыть в ходе изучения творчества писателя. Представленные в электронном элективном курсе медиа-материалы и статьи помогут учащимся не только сформировать свою точку зрения и раскрыть своеобразие и многообразие литературных особенностей пьес А. П. Чехова, но и познакомиться с театральными интерпретациями, видением режиссеров петербургского театра. Предполагается, что предлагаемые виды заданий и формы работ привлекут учащихся к творчеству А. П. Чехова, а также позволят переосмыслить роль и место его творчества в литературе.

Курс построен таким образом, что учащийся может изучать его как самостоятельно, так и в рамках элективного курса, читаемого учителем. Не исключены также различные варианты использования представленных материалов и в курсе школьной программы — на уроках литературы. Мы постарались предоставить разнообразие материалов, источников и форм работы, чтобы учитель или сам ученик смогли выбрать наиболее подходящие по своему усмотрению.

Как нам представляется, в результате изучения данного элективного курса учащиеся должны:

- охарактеризовать личность А. П. Чехова, а также особенности его творческого стиля;
- давать оценку произведениям на основе личностного восприятия и осмысления их идейно-художественного своеобразия;
- овладеть культурой чтения, чтобы эмоционально воспринимать и оценивать произведения;
- грамотно высказать и обосновать своё отношение к художественному произведению;
- интерпретировать пьесы А. П. Чехова;
- оценивать художественную интерпретацию литературного произведения в произведениях других видов искусства (в данном электронном элективном курсе — театр).

Учителю или самому ученику предоставляются возможности для самостоятельного выбора пути обучения: в приложениях к каждому занятию представлены все необходимые для его проведения материалы (рекомендуемая литература, задания к занятию, видеоматериалы, презентации). При этом мы старались выбирать самые разные формы контроля знаний учащихся:

- устные и письменные развернутые ответы на вопросы;
- сравнительная характеристика произведений;

- анализ и интерпретация произведений;
- сопоставительный анализ художественного текста и театральной постановки;
- работа по выявлению особенностей персонажей на основе сравнения литературного героя и актерской игры;
- воображаемая постановка пьесы (подбор актеров, выявление ключевых моментов, включение/исключение сцен);
- написание сочинений-рассуждений;
- анализ и оценка театральных постановок и рецензий на эти постановки;
- написание рецензий.

Логика построения курса достаточно проста. Изучение каждой пьесы и ее театральной интерпретации проходит в течение двух занятий и строится следующим образом:

• Предполагается, что учащийся читает пьесы до того, как приступить к обсуждению.

• На первом занятии, посвященном изучению пьесы, учащиеся читают выдержки из литературоведческих статей, фрагменты пьес и обсуждают следующие моменты:

- эпоха и время создания (отклики и интерпретации),
- жанр (жанровые особенности, жанровая характеристика),
- действующие лица (характеристика героев, особенности диалогов),
- сюжет (событийный ряд, развитие действия и движение трагизма),
- конфликт (финал пьесы, идеи, моменты, состояния),
- название пьесы (постижение смысла через название),
- темы пьесы,
- повторы.

• На втором занятии учащиеся погружаются в театральный мир пьес А. П. Чехова. Учащиеся смотрят фрагменты театральных постановок, читают рецензии, смотрят видеорепортажи и читают интервью о постановках, анализируют и сопоставляют увиденное и прочитанное с тем, что сформировалось в их сознании за время прочтения и анализа самих пьес. У учащихся формируется четкое представление о том, что отличительной чертой пьес А. П. Чехова является неоднозначность, возможность разнообразных (иногда противоречивых) интерпретаций жанра, героев, конфликта и авторского замысла, что открывает простор для развития читательской эрудиции, чуткости и всевозможных творческих трактовок.

• Для того, чтобы у учащихся сформировалась полная картина, в курс включены вводное занятие для актуализации знаний учащихся и заклю-

чительное занятие для подведения итогов, формулирования выводов, к которым пришли учащиеся в ходе изучения курса.

• Также, если курс читается учителем в школе, предполагает проведение внеклассного мероприятия, посвященного пьесам А. П. Чехова, на котором учащиеся смогут представить свои театральные постановки фрагментов пьес, т. е. свое видение пьес А. П. Чехова.

Содержательную часть курса приведем ниже, чтобы очертить более конкретное представление курса.

1. **Тема: Биография А. П. Чехова.** Биография А. П. Чехова. Особенности драматургии А. П. Чехова. Краткая хроника событий жизни А. П. Чехова.

2. **Тема: «Много разговоров о литературе, мало действия, пять пудов любви».** Работа со статьями *Иезуитовой Л. А., Волчкевич Майи, Дубновой Е. Я., Скафтымова А. П.* с целью выявления особенностей жанра, действующих лиц и конфликта, а также исследования вопросов, касающихся восприятия пьесы современниками, интерпретации, финала пьесы.

3. **Тема: «Чайка» на сцене.** Театральные постановки пьесы (исторический экскурс). Просмотр фрагментов постановки 1999 года Владимира Драгунова в Малом драматическом театре. Обсуждение афиш. Просмотр видеорепортажа о постановке А. Люпы в Александринском театре. Знакомство с постановкой Йонаса Вайткуса и просмотр репортажа о спектакле. Знакомство с постановками Льва Додина и Иосифа Райхельгауза. Чтение рецензий *Жанны Зарецкой* на постановки А. Люпы, Йонаса Вайткуса (*«Булгаковская дьяволиада на территории Чехова»*), *«Умей нести свой крест и веруй»*.

4. **Тема: А. П. Чехов на пути от «Лешего» к «Дяде Ване».** *Розовский М. Г., Скафтымов А. П., Полоцкая Э. А., Даглас Клейтон, Майя Волчкевич.* Интерпретация пьесы через ее название. Жанровая характеристика пьесы. Идеи, моменты состояния. Характеристика героев.

5. **Тема: «Дядя Ваня» на сцене.** Знакомство с разнообразными постановками «Дяди Вани». Просмотр фрагментов постановки Льва Додина в 2009 году в Малом драматическом театре. Чтение рецензии на данный спектакль.

6. **Тема: «А. П. Чехов: новое в привычном (пьеса «Три сестры»)».** *Л. Шестов, С. Д. Балухатый, А. П. Скафтымов, В. Лебедько, В. Б. Катаев.* Эпоха и время создания пьесы. Сюжет пьесы (событийный ряд). Развитие действия и движение трагизма в пьесе. Темы пьесы. Персонажи пьесы «Три сестры». Значение повторов в пьесе.

7. **Тема: «Три сестры» на сцене.** Постановка «Трех сестер» на сцене начиная с 1901 г. и заканчивая современностью. Просмотр фрагментов

спектакля 1965 г. Г. А. Товстоногова в Большом драматическом театре. Рецензии на спектакль Семена Спивака в Молодежном театре на Фонтанке (*Клюква, Жанна Зарецкая*) и просмотр видеоролика. Просмотр фрагментов спектакля Натальи Никитиной в Театре дождей. Просмотр фрагментов спектакля Льва Додина и чтение рецензий (*Жанна Зарецкая, Егор Королёв*).

8. **Тема: «Постигая «Вишнёвый сад»».** *А. П. Скафтымов, О. Л. Книппер, Э. С. Афанасьев, В. Б. Катаев, Б. И. Зингерман.* Жанровая специфика пьесы. Характер конфликта. Система персонажей. Особенность диалога.

9. **Тема: «Чехов устал»?** Знакомство с постановками «Вишневого сада». Чтение фрагмента из интервью с Львом Додиним. Обсуждение спектакля «Мой вишневый садик»

10. **Тема: Итоговое занятие.** Обобщение пройденного материала, подведение итогов. Здесь приведена самая важная, на наш взгляд, информация, извлеченная из общего содержания элективного курса.

Таким образом, логика построения позволяет как провести полностью все представленные занятия элективного курса, так и выбрать какой-то определённый блок, посвящённый одной из пьес А. П. Чехова.

В заключении отметим, что, на наш взгляд, этот электронный элективный предоставляет большие возможности для современной системы образования, направленной на непрерывное образование по принципу «образование через всю жизнь», и в перспективе должен активно использоваться в процессе обучения.

Литература

1. *Виландеберг А. А., Шубина Н. Л.* Новое понимание открытого образования и перспективы его развития в системе непрерывного образования // Современное филологическое образование: сборник статей III Международного педагогического семинара (Санкт-Петербург, 2012). — СПб.: ООО «Книжный дом», 2012.

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

Статья посвящена использованию компьютерных игр на уроках английского языка. Адресована преподавателям школ и вузов, студентам филологических специальностей.

Основное внимание в работе автор концентрирует на потенциале компьютерных игр, способных повысить мотивацию учеников на уроках английского языка.

Ключевые слова. Компьютерные игры, мотивация, *edutainment* (обучение с помощью компьютерных игр).

В современном мире, пожалуй, уже никого нельзя удивить знанием одного иностранного языка. В обязательную программу общеобразовательных российских школ непременно входит один иностранный язык. Как правило, это именно английский язык. Однако следует признать, что многолетняя методика, помогающая вырастить *«пассивных носителей языка»*, даёт сбой. Ориентация преимущественно на изучение грамматики и пополнение словарного запаса последние годы не оправдывает себя [1]. Ввиду сложившейся ситуации методисты трудятся над разработкой новых пособий по английскому языку. Именно поэтому на прилавках книжных магазинов появляются новые учебники, включающие в себя разноцветные картинки и фотографии, обучающие и развлекательные игры, т. е. всё то, что может привлечь к процессу обучения, заинтересовать современных школьников и студентов.

Нельзя не признать, что мы вошли в новую эпоху — эпоху компьютерных технологий. То, что ещё пять лет назад для нас казалось новинкой, давно уже устарело для современных школьников. Не удивительно, что классические уроки не вызывают у подрастающего поколения никакого энтузиазма [2]. Учителям новой школы необходимо признать тот факт, что современный школьник ориентирован на иное восприятие информации. Формат лекций устарел. Здесь нет ничьей вины. Время диктует свои условия. Дети быстрее взрослеют, легче осваивают новое. С этим нужно считаться и учителям. Необходимо включить в процесс обучения те методы и приёмы, которые знакомы детям, т. е. включить в уроки то, что известно, что не вызывает отторжения.

Сегодня практически каждый школьник знаком с форматом компьютерной игры. Магазины и интернет предлагают детям и их родителям широкий ассортимент компьютерных игр. Разнообразные жанры: *стра-*

тегии, квесты, варгеймы, ролевые игры, которых более 20, позволяют производителям найти подход к любому человеку, учитывая его возрастные особенности, вкусы и предпочтения. Индустрия компьютерных игр имеет огромную прибыль, погружая не только детей, но и взрослых в виртуальный мир [3]. Как правило, взрослые здравомыслящие люди критикуют компьютерные игры, приводя множество примеров их отрицательного влияния на неокрепшую детскую психику. Однако давайте посмотрим на это с другой стороны. Вспомним ненадолго, что у любой медали есть и обратная сторона.

Известно, что в процессе игры дети во все времена постигали основы культуры общества, в котором им приходилось жить. Девочки пеленали кукол и лепили куличи, мальчики играли в войну и соревновались друг с другом в силе. Уже не первое столетие психологи и физиологи по всему миру наблюдают и описывают процессы игры не только у животных, но и у людей. Однако в обществе игра противопоставлена серьёзности [4]. Возможно, это противопоставление накладывает свой отпечаток и на современную форму игры — компьютерную. При существенных отрицательных сторонах такой игры, пожалуй, невозможно ощутить её положительные стороны, которые всё же существуют. У компьютерной игры, как и у любой другой игры, есть ряд признаков, отличающих её от какого-либо другого времяпрепровождения. Во-первых, игра является **свободной**. Ребёнок сам имеет право на выбор игры, количества её участников. Во-вторых, игра — это не сама жизнь, а **«выход за пределы реальности»**, представление жизни виртуальной. Ребёнок может быть отважным воином, предприимчивым учёным или же знаменитым футболистом. Игра позволяет примерить на себя разные роли. Третьим признаком игры является **«замкнутость»**, её **«отграниченность»**. У каждой игры есть своё время и место. Сегодня вы можете оказаться в ледниковом периоде, а завтра отправиться напрямик в будущее. Разве нельзя допустить, что таким образом развивается фантазия ребёнка? **«Повторяемость»** игры является её четвёртым признаком. Игра может быть закончена в любой момент и начата в другой раз с этого же места, чего нельзя наблюдать в жизни, которая непрерывна. Одним из самых важных и последних признаков, выделяемых многими учёными, занимавшимися значением игр в жизни человечества, является **«порядок»**. Как в жизни существуют законы, так и в игре есть свои правила, которые следует безоговорочно выполнять. Невыполнение таких правил ведёт к проигрышу или выбыванию из игры [4]. Подводя итоги, следует отметить, что любая игра является деятельностью упорядоченной, т.е. она призвана воспитывать в играющем любовь к порядку.

Далее следует обратиться непосредственно к компьютерной игре и возможностям её применения на уроках английского языка. В последние годы в сообществе методистов, занимающихся проблемами обучения иностранным языкам, возник термин **edutainment** — обучение с помощью компьютерных игр. Таким образом, компьютерные игры стали предметом не только жёсткой критики, но и инструментом, помогающим учителям привить школьникам любовь к изучению иностранного языка. С точки зрения методистов, использование компьютерных игр на уроках английского языка призвано решить следующие проблемы:

1. Восстановить живое **общение** между сверстниками (к сожалению, сегодня компьютерная реальность частично вытолкнула реальное общение между сверстниками).

2. Развивать **воображение** школьников (то, что игра несёт на себе подобную функцию, было описано в работе ранее).

3. **Получение удовольствия** от процесса обучения.

Общаясь, развивая воображение и получая удовольствие от уроков английского языка, школьники смогут в процессе обучения научиться **уделять внимание деталям, принимать решения, воспитать в себе настойчивость** в достижении целей, а также смогут приходить к взаимовыгодному **сотрудничеству**. Таким образом, использование компьютерных игр способно вывести уроки английского языка на новый уровень, позволив ученикам учиться с удовольствием.

Как же использовать компьютерные игры на уроках? На данный момент выделены три возможных способа работы с компьютерными играми:

1) разговор о компьютерной игре;

2) использование развивающих предметных игр, разработанных лингвистами;

3) использование настоящих компьютерных игр на уроках английского языка.

На каждом виде работы следует остановиться подробнее.

Пожалуй, одним из самых простых способов работы с компьютерной игрой является первый. На самом деле он представляет собой рассказ об увиденном. Такая форма работы развивает умение говорить. Учитель может в качестве домашнего задания предложить школьнику написать о любимой компьютерной игре на английском языке, а затем представить рассказ классу. Возможно использование компьютерной презентации или демонстрации фрагмента игры. Ребёнку намного интереснее рассказывать о любимой игре, чем о том, как он провёл лето. Разве это не инновация? Поделиться тем, что тебе интересно. Также учитель может принести на урок изображения известных детям героев компьютерных игр и пред-

ложить их описать. Для такой работы может быть использована форма таблицы. Однако перед этим следует заранее поинтересоваться у учеников, какие игры их привлекают. Возможно проведение мониторинга популярных среди школьников компьютерных игр. Всё зависит от степени увлечённости учителя данным вопросом. Стоит отметить тот факт, что для проведения такого урока специальное техническое оснащение не требуется.

Вторым способом работы с компьютерными играми является использование на уроках специальных развивающих игр по предмету. Сейчас интернет предоставляет много возможностей для поиска образовательных и развивающих игр. Такие игры выложены в сети вместе с аннотациями, в которых указаны рекомендации, раздел в языке, который отрабатывается с помощью данной игры, и адресат. Существуют игры для развития навыков говорения, аудирования, письма, а также игры, позволяющие закрепить грамматические навыки и пополнить словарный запас. Всё, что потребуется от учителя, это грамотно подобранная игра, соответствующая уровню знания языка ребёнком, и класс, оснащённый компьютерами. Если это возможно, то следует заранее договориться с учителем информатики и проводить такие уроки для детей раз в неделю, мотивирую детей к изучению английского языка. Если же нет возможности проводить такие уроки в школе, то учителю нужно поделиться с детьми ссылками на такие игры и рассказать, что изучение языка может быть увлекательным и дома.

Последний способ работы с настоящими компьютерными играми требует, пожалуй, большей подготовки. Нужно подобрать такую игру, которая позднее смогла бы лечь в основу урока. Хорошим примером такой игры может быть “Hero Machine”. Компьютерная игра предлагает создать своего собственного супергероя, подобрав ему все элементы одежды, цвет кожи и глаз. Увлечённый процессом кликанья мышки при выборе одежды для своего супермена, школьник абсолютно забудет о главной цели урока. Ведь цель урока сводится к описанию внешности своего героя, описанию его возможностей. Созданный ребёнком рисунок может быть распечатан согласно условиям данной игры. Дети любят творческие работы, которые помогают раскрывать их фантазию. В такие моменты они чувствуют себя особенными и значимыми. Не в этом ли заключается глубокая педагогическая цель?

Сегодня учитель имеет право выбрать те формы проведения уроков, которые кажутся ему наиболее продуктивными и интересными. Всё зависит от его возможностей, интересов и увлечённости своей профессией. Однако использование компьютерных игр на уроках английского языка позволяет сделать урок интересным и занимательным, создать мотивацию, которой так не хватает многим современным школьникам.

1. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения английскому языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. М.: Глосса-Пресс, Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 182 с.

2. Горбунова О. И. Специфика и пути формирования мотивации учения у подростков. URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/12_2009/08.pdf (дата обращения: 19.10.2012).

3. Словарь жаргона геймера. URL: <http://www.empirecod.ru/slang-dictionary-gamers.html> (дата обращения: 16.10.2012).

4. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавании иностранного языка: учеб. пособие для студентов филологических факультетов университетов отв. ред. А. С. Гринштейн. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. 75 с.

5. Homo ludens. Человек играющий / сост., пер. и предисл. Д. Сильвестрова; комм. Д. Харитоновича. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2011.

СОПОСТАВЛЕНИЕ ЧТЕЦКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ СТИХОТВОРЕНИЯ Б. Л. ПАСТЕРНАКА «СНЕГ ИДЕТ»

В данной статье представлен конспект уроков по литературе для 10 класса, посвященных стихотворению Б. Л. Пастернака «Снег идет» и его интерпретации с помощью выразительного чтения, с методическими комментариями. В статье рассмотрены все этапы художественного и исполнительского анализа текста на уроке, предложены варианты работы учеников, связанных с интерпретацией текста. Статья может стать основой для проведения урока, посвященного творчеству Б. Л. Пастернака, или дополнительного занятия по развитию речи с помощью выразительного чтения.

Ключевые слова. *Интерпретация художественного текста, выразительное чтение, художественный и исполнительский анализ стихотворения, урок по литературе.*

В рамках магистерской диссертации по теме «Выразительное чтение как метод интерпретации художественного произведения и путь к воспитанию любви к чтению» представляем вам конспект уроков по литературе в 10 классе на тему «Интерпретация стихотворения Бориса Пастернака «Снег идет» с помощью выразительного чтения». Данная тема обширна, и чтобы полностью ее раскрыть, мы представим вам два урока, неотрывных друг от друга.

Целью первого урока является установка на прочтение и восприятие стихотворения Б. Пастернака «Снег идет» и раскрытие основной темы стихотворения. С помощью пробуждения интереса учеников к личности поэта, можно создать установку на прочтение его произведений, причем говорить нужно только о тех фактах жизни поэта, которые действительно заинтересуют школьника данного возраста. С этого мы и начали наш первый урок: рассказ о личности Бориса Пастернака. Были выбраны основные факты из жизни и творчества писателя, так как в 11 классе изучение Бориса Пастернака проходит более обширно. Чтобы поближе познакомиться с Б. Пастернаком, ученикам представляют аудио- или видеозаписи, где сам Пастернак читает свои стихотворения «Синий цвет» и «Ночь» (в сети существует несколько записей голоса Пастернака). После прослушивания задается вопрос: «Вы увидели Б. Пастернака, услышали его голос. Как вы думаете, какой он человек?» Кроме того, учителю необходимо обратить внимание на авторское исполнение данных стихотворений и поразмышлять вместе с учениками, что он чувствовал в этот момент, что хотел донести до слушателя.

Переходя к самому тексту стихотворения, важно создать настроение урока. Когда ученики прочтут заглавие, необходимо поговорить об ассоциациях, которые приходят им на ум. Создать правильный настрой помогут примеры других произведений со схожей тематикой. И как другие писатели

представляли данную тему. На данном уроке использовался прием ассоциаций. Учителю нужно задать ученикам такие вопросы, которые помогут вжиться в этот лирический мир, созданный на протяжении какого-то времени многими авторами, например: «Посмотрите на название стихотворения. Подумайте, с чем у вас ассоциируется падающий снег?»; «Можно сказать, что тема зимы традиционна у русских писателей. Многие писали и пишут о зиме, снеге, холоде. Как вы думаете почему? Можете сейчас вспомнить какие-нибудь стихотворения о зиме, снеге?» На этом заканчивается установка на чтение и восприятие текста, которая обеспечивает правильный настрой учеников и хорошую дальнейшую работу с текстом. Именно после нее происходит знакомство с текстом, ученики впервые читают текст. Это тот самый момент получения первых эмоций и чувств от стихотворения.

Мы переходим к художественному анализу стихотворения. Анализ произведения основывается на ранее проделанной работе, то есть на чтении, которое сохраняет эмоциональную и образную стороны восприятия текста. В школьной традиции анализ — это коллективная работа, в отличие от самого чтения. Анализ произведения в классе помогает ученику добавить к собственным, индивидуальным впечатлениям опыт других читателей и сопоставить его с научным толкованием текста, который предоставляет учитель на уроке. Предлагаем взглянуть, как строилось начало анализа стихотворения на уроке:

Речь и действия учителя	Речь и действия учеников
Учитель выразительно читает стихотворение наизусть. — Подумайте, о чем произведение, о чем вы думали, когда слушали его?	Ученики слушают стихотворение. — Мне представлялся зимний вечер. И человек, сидящий дома, смотрит в окно и наблюдает за падающим снегом и размышляет. — Мне кажется, что здесь автор хотел сказать о том, как долго падает снег и как быстро летит время жизни. — Я думал/ла о снеге, о зимних праздниках.
— Да действительно, смотря на заглавие, мы сразу понимаем, что одной из тем будет снегопад. Это стихотворение входит в сборник, который называется «Когда разгуляется», как вы понимаете это название? — Да, автор ждет не только ясного неба, но и ясности в своей жизни, душе. Он ждет, и он уверен, что все будет хорошо, и это неизбежно как приход весны. В этой книге также присутствуют стихотворения «Первый снег», «Следы на снегу». Вообще Бориса Пастернака считают самым «зимним» поэтом, ну а снег — это самый важный признак зимы, поэтому здесь так много стихотворений на эту тему.	— Когда наступит хорошая погода, то все будет хорошо и в жизни. — Появляется чувство ожидания чего-то хорошего.

После выявления общего впечатления о стихотворении мы приступаем к детальному разбору. Остановившись на каждой строфе, учитель задает вопросы о чувствах, которые возникают у учеников при прочтении, объясняет непонятные слова, встречающиеся в тексте, узнает ассоциации, связанные с тем или иным образом. Учитель старается охватить все сферы восприятия учеников. Ученики находят выразительные фигуры речи, объясняют их использование в тексте. В завершении анализа стихотворения учитель подводит итог, озвучивает все ключевые моменты. Иногда ученики сами направляют анализ стихотворения, и он может получиться немного другим. Нужно учитывать мнения учеников и включать их в основной анализ. Представляем вам результат анализа текста на данном уроке: «У Бориса Пастернака не только человек, но и сама природа понимает, что жизнь не вечна. Поэт с уважением, с неким благоговением относится к жизни, к судьбе человека, к выбору пути. Пастернак показывает нам, как в жизни важен не только выбор пути, но и то, как этот выбор связан со временем. Ты не успеешь выбрать дорогу на перекрестке жизни, как уже придет твое время».

На этом заканчивается первый урок, но за ним следует другой, который посвящен непосредственно исполнению стихотворения и сравнению интерпретаций. Завершая анализ произведения, необходим переход к следующему этапу художественной коммуникации — интерпретации текста, которая может отражаться в исполнении данного произведения. Восприятие, анализ и интерпретация неразрывно связаны в интерпретационном процессе и в художественном общении в целом. Поэтому изучение лирических произведений важно завершать каким-либо эмоциональным откликом, привлечением внимания к живому слову и оживлением воображения школьника.

В ходе работы над уроком по произведению Бориса Пастернака «Снег идет», после завершения его анализа, одним из первых этапов его интерпретации является переход к исполнительскому анализу текста. Исполнительский анализ, имея много общего с принятым школьным анализом и частично совпадая с ним, представляет собой особый способ раскрытия художественного произведения, так как соотносится с искусством чтения. Исполнительский анализ имеет несколько этапов: пробуждение чувств читателя, выявление авторской позиции, вживание в ситуацию, создание «партитуры чувств». Чтец-исполнитель продолжает работу автора, воплощая написанный им текст в звучащем слове. Любое произведение не создается равнодушно, поэтому не должно оставлять равнодушным того, кто его воспринимает. Для чтеца важно не только уловить авторский смысл произведения, но и понять, представить его. Самый важный и трудоемкий этап в ходе этой работы — создание «партитуры чувств». Здесь

мы намечаем тональность чтения частей произведения и характер интонирования отдельных фраз. Именно на этом этапе нужно расставить в тексте все логические ударения и паузы, наблюдая за ритмикой стиха. Когда мы работаем над лирическим произведением, необходимо под каждой строкой написать те чувства, или те условия, с какими мы будем читать их. Для школьника намного легче ориентироваться по таким комментариям.

После выполнения исполнительского анализа стихотворения, мы переходим к выразительному чтению. Ученикам предлагается выступить, учитывая проведенную работу. После выступления предлагается сравнить интерпретации учеников: что было одинаковым, а что было другим в отличие от предыдущих исполнений. Таким образом, мы помогаем детям понять, что интерпретация текста сугубо индивидуальна.

После исполнения стихотворения детьми, предлагается послушать исполнение этого стихотворения представителями театрального искусства:

<p>Учитель показывает видеозапись, где стихотворение «Снег идет» читает С. Юрский</p> <p>— Что вы можете сказать о представленной интерпретации этого стихотворения?</p>	<p>— Мне очень понравилось исполнение С. Юрского. Я не думал/ла, что его можно так прочитать. Здесь также звучит подходящая музыка и показаны образы соответствующие теме стихотворения.</p> <p>— Очень интересно Юрский прочитал стихотворение. Особенно мне понравилось, как слово «лень» он прочитал быстро, а слово «быстро» он протянул по звукам.</p> <p>— Сергей Юрский как бы придал этому стихотворению новый облик, в нем появилось что-то новое, помимо того, о чем мы говорили.</p>
<p>Учитель показывает видеозаписи, где стихотворение читают Алла Демидова и Сергей Бехтерев.</p> <p>— Как вы слышали, здесь совсем другое прочтение стихотворения, что здесь изменилось.</p>	<p>— Исполнение Аллы Демидовой очень отражает тот анализ, который мы проводили в начале. В ее прочтении даже слышится завывание ветра, и образ снега в смятении очень хорошо передан.</p> <p>— Если бы я читал/ла это стихотворение, я бы прочитал/ла его как Сергей Бехтерев. Мне кажется, у него интерпретация удалась, здесь отражаются все темы стихотворения, и чувствуется настроение.</p> <p>— Мне не понравилось эта интерпретация, я больше склонна к варианту исполнения С. Юрского.</p>
<p>Учитель показывает видеозапись с песней С. Никитина, а затем видеозапись с отрывком из кинофильма «Долгое прощание»</p>	<p>— Песня Никитина очень легкая, нет чувства обреченности или мыслей о судьбе. Кажется, что она только о падающем снеге.</p> <p>— В отрывке из фильма «Долгое прощание» все очень гармонично. Хочется сразу посмотреть весь фильм.</p>

После того, как дети прослушали и увидели несколько интерпретаций, учитель узнает у них, какое исполнение им понравилось больше и почему,

какая интерпретация донесла смысл стихотворения, а какая открыла в нем новые темы и направления. Некоторые записи, например исполнение стихотворения С. Юрским, оказались для школьников неожиданными, дети начинают анализировать тон голоса, ритм.

В конце урока учитель вместе с учениками делает вывод о том, что прочитать стихотворение можно как угодно, вкладывая разный смысл. У каждого ученика будет свое прочтение этого стихотворения, так как каждый вкладывает в него свой опыт, свои чувства и мысли.

После проработки всех этапов урока появляется результат: по тому, как ученик прочитает стихотворение, будет понятно, как он работал на протяжении всего урока, получился ли анализ, появилась ли индивидуальность в его прочтении.

Уроки получили положительный отзыв учеников, это видно в работах, которые выполнялись как домашнее задание. Предлагаем вам взглянуть на отрывки из них:

«В стихотворении «Снег идет» поэт поднимает тему конечности жизни, скоротечности времени. Для людей современного мира это важно. Люди должны задуматься о том, как они расходуют драгоценные минуты жизни. Мы все время куда-то спешим, гонимся за деньгами, славой, успехом, а настолько ли это важно и нужно? Необходимо ли это будет в конце? Поможет ли это уйти достойно? Думаю, нет...».

Блохина Виктория, г. Подпорожье.

«Пастернак, как мне кажется, «зашифровал» в стихотворении проблему свободомыслия: «К белым звездочкам в буране тянутся цветы герани...». По моему мнению, «цветы герани» - это настоящее, то, что олицетворяет мысли простых людей, переживающих за свою Родину. Они «тянутся», то есть пытаются пробраться сквозь запреты («за оконный переплет»). А может быть, они желают переключиться и дотянуться до звезд?»

Томашевич Мария, г. Кириши

«Второе понравившееся мне выступление — песня Сергея Никитина. Он положил стихи Пастернака на свою музыку. Он не раз выступал с ней на телевидении (например, на канале «Культура»), а многие даже считают «Снег идет» его песней, а не стихом Б. Пастернака. Никитин нашел в стихах некий особый, позитивный мотив, опять же придающий им новый смысл: не столько философский, сколько расслабляющий и успокаивающий».

Платунов Дмитрий

Наш опыт показал, что выразительное чтение как метод обучения литературе важен. Он помогает ученикам вжиться в текст, уловить все

мельчайшие смыслы произведения. На основании выразительного чтения произведения появились различные интерпретации текста, так как ученики поняли, что каждое прочтение произведения индивидуально.

Литература

1. *Беляева Н.* Читая Пастернака: урок в 9 классе // Литература [Электронный ресурс] // Первое сентября. — 2008. — № <<http://lit.1september.ru/article.php?ID=200800607>> (дата обращения: 04. 04. 2012)

2. *Граник Г. Г., Самсонова А. Н.* Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 72–79. <<http://www.hr-portal.ru/article/rol-ustanovki-v-protssesse-vospriyatiya-teksta>> (дата обращения: 17. 04. 2012)

3. *Золотарева Л. А.* Время и пространство в стихотворении Б. Л. Пастернака «Снег идет» [Текст]: [анализ стихотворения] // Литература - Первое сентября. 2009. № 10. С. 18–219.

4. Интерпретация текстов искусства: Учебное пособие / Под ред. Е. Р. Ядровской. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2011. 196 с.

5. *Кореник Л. Ю.* Выразительное чтение лирического произведения (урок в 10-м классе) // Методика выразительного чтения / под ред. Т. Ф. Завадской. М., 1977. С. 169–175.

6. *Майман Р. Р.* Авторское исполнение при обучении выразительному чтению // Методика выразительного чтения / под ред. Т. Ф. Завадской. М., 1977. С. 28–135.

7. *Майман Р. Р.* Критический разбор исполнения лирического произведения // Методика выразительного чтения / под ред. Т. Ф. Завадской. М., 1977. С. 163–165

8. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. О. Ю. Барановой, В. Г. Маранцмана: в 2 ч. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. 303 с.

9. *Найденев В. С.* Основы методики выразительного чтения // Методика выразительного чтения / под ред. Т. Ф. Завадской: учебное пособие для студентов специальности № 2101 «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1977. С. 6–44.

10. *Пастернак Б. Л.* Стихотворения и поэмы. М.: Художественная литература, 1988. 329 с.

СПИСОК УЧАСТНИКОВ

Акбашева А. С., к.п.н.	профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы	Стерлитамак	ФГБОУ ВПО «Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнабьишевой» (Филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»)
Антипова А. М., д.п.н.	профессор кафедры методики преподавания литературы	Москва	ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»
Ачкасов В. А., к.п.н.	доцент кафедры литературы	Курск	ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»
Ачкасова Г. Л., д.п.н.	профессор кафедры литературы, кафедры культурологии	Курск	ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»
Белова А. В., к.п.н.	доцент кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций	Череповец	Гуманитарный институт (структурное подразделение ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»)
Белова Н. А., к.филол.н., д.п.н.	профессор кафедры русского языка и методики преподавания русского языка	Саранск	ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»
Белозерцева Т. А.	учитель МХК	Екатеринбург	МАОУ Гимназия №202 «Менталитет»
Беньковская Т. Е., д.п.н.	профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы	Оренбург	ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»
Богданова Л. А., к.филол.н.	декан факультета социальных коммуникаций и филологии	Глазов, Удмуртская Республика	ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко»
Боровик М. Г., к.п.н.	зав. кафедрой журналистики	Санкт-Петербург	НАНОО ВПО «Санкт-Петербургский институт гуманитарного образования»
Володина М. Н.	учитель русского языка и литературы	Москва	ГБОУ «СОШ №2049»
Галай М. С.	магистрант кафедры образовательных технологий в филологии	Санкт-Петербург	ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена»

Галицких Е. О., д.п.н.	зав. кафедрой русской и зарубежной литературы Вятского университета	Киров	ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»
Головина Н. И.	учитель русского языка и литературы	Санкт-Петербург	ГБОУ «СОШ № 23»
Дамдинова С. Р.	учитель русского языка и литературы	с. Кижинга, Республика Бурятия	ГБОУ «Кижингинская школа-интернат»
Дербенцева Л. В., к.п.н.	доцент кафедры словесности и культурологии	Новгород	ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
Дунев А. И., к.филол.н.	доцент кафедры русского языка	Санкт-Петербург	ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»
Дунева Ю. А.	учитель русского языка и литературы	с. Новое Деятекино, Ленинградская обл.	МОУ «Ново-Десятинская СОШ №1»
Елаева Т. А.	учитель русского языка и литературы, руководитель методического объединения учителей русского языка и литературы МАОУ «СОШ №25»	Улан-Удэ	МАОУ «СОШ № 25»
Зиновьева Т.И., к.п.н.	заведующая кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, профессор	Москва	ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
Илакавичус М. Р., к.п.н.	старший научный сотрудник	Санкт-Петербург	ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» Российской академии образования
Коняева В. Ю., магистр филол. образования	учитель русского языка и литературы	Лодейное Поле, Ленинградская обл.	МКОУ «СОШ№3»

Коренева А. В., д.п.н.	профессор кафедры связей с общественностью и лингвистики Мурманского государственного технического университета	Мурманск	ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный технический университет»
Кочегова Е. В., к.п.н.	доцент кафедры словесности и культурологии	Лукоянов, Нижегородская обл.	МБОУ «Лукояновская СОШ № 1»
Красильникова О. А., д.п.н.	профессор кафедры сурдопедагогки	Санкт-Петербург	ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»
Кузина И. В., к.п.н.	зав. кафедрой общей педагогики	Арзамас, Нижегородская обл.	Арзамасский филиал ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского»
Куликова Е. Л.	учитель словесности	Санкт-Петербург	ГБОУ «СОШ № 83»
Львова А. С., к.п.н.	доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе	Москва	ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
Любавская Н. В.	учитель русского языка и литературы, методист по русскому языку и литературе	Санкт-Петербург	ГБОУ «СОШ № 13», ИМЦ Невского района
Ляпина А.В., к.п.н.	доцент кафедры русской и зарубежной литературы Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского	Омск	ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского»
Мазур О. И.	методист по русскому языку и литературе, учитель русского языка и литературы	Санкт-Петербург	ГБОУ ДПО ЦПК «Информационно-методический центр» Приморского района, ГБОУ «Гимназия № 41 имени Э.Кестнера»
Малкова Ю. В., к.филол.н.	доцент кафедры филологического образования	Санкт-Петербург	ГБОУ ДПО «Академия постдипломного педагогического образования»
Марчук О. В.	магистрант кафедры образовательных технологий в филологии	Санкт-Петербург	ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»
Маслова Ю. А., к.п.н.	доцент кафедры образовательных технологий в филологии	Санкт-Петербург	ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»

Матюха Л. В.	учитель русского языка и литературы	Нижний Ломов, Пензенская обл.	МБОУ «СОШ № 4»
Мельникова Е. С.	магистрант кафедры образовательных технологий в филологии	Санкт-Петербург	ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»
Мироснычева В. Ф., к.п.н.	заведующий практикой	Арзамас, Нижегородская обл.	Арзамасский филиал ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского»
Мишатина Н. Л., д.п.н.	профессор кафедры образовательных технологий в филологии	Санкт-Петербург	ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»
Мужурьянц И. В.	учитель русского языка и литературы	Выборг, Ленинградская обл.	МБОУ «Кирилловская СОШ»
Неснова Т. А.	учитель русского языка и литературы	Санкт-Петербург	НОУ «Медицинская гимназия»
Обухова М. Ю.	учитель русского языка и литературы	Санкт-Петербург	ГБОУ «Гимназия № 171»
Овчenkova O. Ю., к.п.н.	доцент кафедры русского языка, литературы и методики их преподавания	Глазов, Удмуртская Республика	ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко»
Оккершко А. В.	магистрант кафедры образовательных технологий в филологии	Санкт-Петербург	ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»
Остапова Е. В., к.филол.н.	доцент кафедры коми и финно-угорской филологии Сыктывкарского государственного университета	Сыктывкар	ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет»
Павлова Т. Г.	Заместитель директора по УВР, учитель русского языка и литературы	Санкт-Петербург	ГБОУ «СОШ №655»

Постричева И. Д., к.п.н.	учитель литературы, ст. преподаватель кафедры филологии КИИПО	Курск	МБОУ «СОШ № 43 имени Г.К. Жукова» Областные государственные бюджетные образовательные учреждения дополнительного профессионального образования «Курский институт непрерывного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) специалиста отрасли образования»
Прокофьева А. Г., д.п.н.	профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы	Оренбург	ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»
Пушкина О. Н.	учитель русского языка и литературы	Екатеринбург	МАОУ Гимназия №202 «Менталитет»
Радь Э. А., к.филол.н.	доцент кафедры русской и зарубежной литературы	г. Стерлитамак	ФГБОУ ВПО «Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Бишевой» (Филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»)
Репина А. В.	магистрант кафедры русского языка, литературы и методики их преподавания	г. Глазов, Удмуртская Республика	ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко»
Роговер Е. С., д.п.н.	профессор кафедры ФПН	Санкт-Петербург	НОУ ВПО «Институт иностранных языков»
Романичева Е. С., к.п.н.	Заместитель директора Института гуманитарных дисциплин	Москва	ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
Саввина Н. М.	учитель русского языка и литературы	г. Сланцы, Ленинградская обл.	МБОУ «Сланцевская СОШ №6»
Сапегина Л. А.	методист по русскому языку и литературе ИМЦ Приморского района СПб	Санкт-Петербург	ГБОУ ДПО ЦИКС «Информационно-методический центр» Приморского района

Сивцева Л. С.	учитель якутского языка и литературы	с. Усун-Кюель, Чурапчинский улус, Республика Саха (Якутия)	МБОУ «Сыланская СОШ имени проф. Г. П. Башарина»
Смирнова Н. С.	учитель русского языка и литературы	Санкт-Петербург	НОУ «ЧШ «Дипломат»
Сокольниковская Т. Н., к.п.н.	Директор Института довузовской подготовки	Санкт-Петербург	Институт довузовской подготовки (структурное подразделение ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена») ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»
Сотова И. А., д.п.н.	профессор кафедры русского языка и методики преподавания	Иваново	МАОУ Гимназия №202 «Менталитет»
Суслова О. И.	учитель русского языка и литературы	Екатеринбург	
Терентьева Н. П., к.п.н.	доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы	Челябинск	ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»
Тихонова С. В., к.п.н.	доцент кафедры словесности и культурологии	Нижний Новгород	ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
Толехина О. Н.	методист по русскому языку и литературе, учитель русского языка и литературы	Санкт-Петербург	ГБОУ «Гимназия №540», ИМЦ Приморского района
Хабарова Д. А.	магистрант кафедры образовательных технологий в филологии	Санкт-Петербург	ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»
Хрусталёва Л. И.	учитель начальной школы	Санкт-Петербург	ГБОУ «СОШ № 655»
Шарапова Т.П.	учитель русского языка и литературы	Екатеринбург	МАОУ Гимназия №202 «Менталитет»
Шелгунова Г. В.	учитель русского языка и литературы	Санкт-Петербург	ГБОУ «Гимназия № 171»

Шерстобитова И. А., к.п.н.	доцент кафедры филологического образования	Санкт-Петербург	ГБОУ ДПО «Академия постдипломного педагогического образования»
Шутан М. И., д.п.н.	профессор кафедры словесности и культурологии	Нижний Новгород	ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
Яковлева Ю. Г.	Учитель русского языка и литературы	Санкт-Петербург	ГБОУ «Гимназия № 190»
Ядровская Е. Р., д.п.н.	доцент кафедры образовательных технологий в филологии	Санкт-Петербург	ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»
Прокофьева Т. А., к.филол.н.	учитель русского языка и литературы	Санкт-Петербург	ГБОУ «СОШ №29»
Бабурина М.А., к.филол.н.	доцент кафедры образовательных технологий в филологии	Санкт-Петербург	ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»
Гаврилова Т. С.	заместитель директора по УВР, учитель русского языка и литературы ВКК		ГБОУ «СОШ №47 им. Д.С. Лихачева Петроградского района Санкт-Петербурга»

**ДИАЛОГ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ
В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ
ОБЩЕСТВА И КУЛЬТУРЫ**

**Сборник
научных статей и методических рекомендаций по материалам
I Международного форума словесников
(19–20 октября 2012 года, Санкт-Петербург)**

Выпускающий редактор *А. С. Балужева*
Компьютерная верстка *Л. А. Шитова*

ООО «Книжный Дом», лицензия № 05377 от 16.07.2001
191186, Санкт-Петербург, М. Конюшенная ул., д. 5
Подписано в печать 17.12.2013 . Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Объем 28,5 печ. л. Тираж 100 экз. Заказ

Отпечатано в типографии ООО «Инжиниринг Сервис»
190020, Санкт-Петербург, ул. Циолковского, д. 13