

Современное филологическое образование

*Сборник статей
II Международного педагогического семинара*

Санкт-Петербург
2012

УДК 378.80/81
ББК 80
С 56

С 56 Современное филологическое образование: сборник статей II Международного педагогического семинара (Санкт-Петербург, 2012 г.). — СПб.: ООО «Книжный Дом», 2012. — 152 с.

Сборник продолжает серию публикаций материалов международных педагогических семинаров, проводимых кафедрой образовательных технологий в филологии РГПУ им. А. И. Герцена и Автономной некоммерческой организацией «Центр дополнительного образования — «АЛЬФА-ДИАЛОГ» совместно с учреждениями России и зарубежных стран.

Во втором выпуске представлены статьи и материалы, связанные с актуальными проблемами школьного и вузовского филологического образования.

ISBN 978-5-94777-277-7

ISBN 978-5-94777-277-7

© Авторы статей, 2012
© Оформление
ООО «Книжный Дом», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Виландеберг А. А., Шубина Н. Л. (Санкт-Петербург)</i> Сетевая образовательная программа – основа конструктивного диалога вуза и школы в открытой образовательной среде	5
<i>Торелль Ориен (Швеция, Сундсваль)</i> О литературной компетентности и проверках «literacy» проекта «PISA» . . .	12
<i>Ядровская Е. Р. (Санкт-Петербург)</i> Литературная компетентность читателя-школьника	20
<i>Моисеева Е. Ю. (Таллинн, Эстония)</i> Филологическое образование в Эстонии. Есть ли у него будущее?	29
<i>Бабурина М. А. (Санкт-Петербург)</i> Технологии совершенствования профессиональной компетенции студента-филолога (на примере анализа художественного текста на уроках словесности).	31
<i>Рашидова З. М. (Махачкала)</i> Совершенствование профессиональной компетентности студентов-филологов на основе освоения современных педагогических технологий . . .	36
<i>Омарова З. Ш. (Махачкала)</i> Формирование речевой компетенции учащихся дагестанской школы	42
<i>Родионова Е. М. (Санкт-Петербург)</i> Электронные презентации на уроках английского языка как средство формирования языковой компетенции.	46
<i>Комзолов П. В. (Москва)</i> Использование ИКТ в преподавании иностранных языков в контексте формирования социокультурной компетенции учащихся	49
<i>Шилова А. В. (Санкт-Петербург)</i> Successful learning (на примере игрового урока «День благодарения США»).	56
<i>Комарова О. В. (Санкт-Петербург)</i> Методическая разработка урока английского языка в 11 классе «Толерантность по отношению к молодежным субкультурам».	61
<i>Богданова Е. Е. (Санкт-Петербург)</i> Внеурочное мероприятие «Здоровый образ жизни». Сценарий игры «Властелин горы».	67

<i>Александрова М. Ю. (Санкт-Петербург)</i>	
Урок-конференция по теме «Принципы языковой толерантности» в работе над учебным проектом «Язык как средство международного общения»	72
<i>Глазунова Е. А. (Санкт-Петербург)</i>	
Технологии обучения учащихся продуктивным видам речевой деятельности на уроках английского языка	78
<i>Адуева Х. Б. (Махачкала)</i>	
Преподавание русского языка в полиэтнической школьной среде	86
<i>Данилова И. А., Котенькова О. Ю. (Астрахань)</i>	
Организация исследовательской деятельности обучающихся в пространстве гимназического (филологического) образования.	91
<i>Нариманова П. Ш. (Махачкала)</i>	
Формирование исследовательских умений учащихся гуманитарной гимназии	96
<i>Михайлов С. Н. (Санкт-Петербург)</i>	
Технологии проектирования индивидуального образовательного ресурса преподавателя гуманитарной сферы знаний	100
<i>Шерстобитова И. А. (Санкт-Петербург)</i>	
Культурологический подход к образованию взрослых	106
<i>Суслова О. И., Железнова Н. В. (Екатеринбург)</i>	
Межпредметные проекты как средство формирования ключевых компетенций.	110
<i>Этгова И. И. (Верхняя Салда)</i>	
Коллективное творческое дело как форма проектной деятельности	114
<i>Кукуева А. А. (Махачкала)</i>	
Поэтика пространства: попытка сопоставительного анализа «Пушкинской речи» Ф. М. Достоевского (к постановке проблемы)	118
<i>Романичева Е. С. (Москва)</i> Литературное чтение как чтение утилитарное. . .	122
<i>Галай М. С. (Санкт-Петербург)</i> Герой — это слово	127
<i>Дорофеева М. Г. (Санкт-Петербург)</i>	
Работа с кинематографической деталью в детской аудитории при анализе фильма.	130
<i>Девальер М. Н. (Санкт-Петербург)</i>	
Фантастический реализм фильма А. Вайды «Настасья» (киноинтерпретация романа Ф. М. Достоевского «Идиот»)	135
<i>Девальер М. Н. (Санкт-Петербург)</i>	
Литературно-кинематографический диалог культур (на примере фильма Акиры Куросавы «Идиот»)	140
Список участников	149

А. А. Виландеберк, Н. Л. Шубина
(Санкт-Петербург)

СЕТЕВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА – ОСНОВА КОНСТРУКТИВНОГО ДИАЛОГА ВУЗА И ШКОЛЫ В ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В настоящее время становится очевидным, что важнейшим фактором, влияющим на качество образования, является развитие сетевых технологий, направленных на стирание формальных границ между средней школой, колледжем и постуниверситетским образованием. Данное обстоятельство предопределяет активизацию сетевого взаимодействия образовательных учреждений различного уровня. Не менее актуальной становится и разработка новых образовательных программ, в которых реализуются такие принципы, как «обучение в сотрудничестве» и «социальный конструктивизм». В связи с этим развитие потенциала информационных и коммуникационных технологий относится к числу национальных стратегических приоритетов.

Анализ материалов 4-й международной конференции Microsoft «Образование в 21 веке. Трансформация образования в условиях информационного общества» (2010) свидетельствует, что меняется стратегия образования, его основные направления. По образному выражению А. Г. Асмолова, «наше столетие помимо прочих названий получило название века сетевого» [1]. Это означает, что ИКТ не могут рассматриваться только как образовательные технологии, поскольку они привели «к новому антропологическому витку в развитии человечества» и к изменению самой реальности.

«В сетевом столетии меняется понимание самой природы образования. Образование – это мир коммуникаций, это социальная индустрия, и непонимание образования как мира коммуникаций, непонимание образования как особой социальной индустрии производства сознания

приводит ко многим последствиям, что мы часто не просчитываем, насколько сегодня образование как социальная коммуникация, образование как система сетей, задает новые параметры к тому, какими делать программы образования. Мы с вами четко должны осознать, что с переходом к интерактивному миру образования мы завершаем жизнь в огромной эпохе, эпохе Яна Амоса Коменского. Какие не были бы инновации, какие не были бы традиции, мы все жители мира Яна Амоса Коменского, говоря об образовании. Но этот мир был предложен как уникальная фабрика для производства среднего ученика и были созданы технологии, технологии знаний» [1].

По мнению А. Г. Асмолова, образование в России сталкивается с «колоссальными рисками»:

- Установка на специализацию образования, установка на профильное образование в школе.
- «Драма отставания учителей», прежде всего учителей начальной школы от детей. Один человек обучается — это учитель, а ребенок уже живет в этой виртуальной реальности.
- Резкий разрыв межпоколенческого характера, разрыв между поколением взрослых и поколением детей. «Дети, подростки, не говоря уже о молодежи, перестают быть ведомыми» [1].

Одним из главных приоритетов государственной образовательной политики является переход от системы массового образования к непрерывному индивидуализированному «образованию для всех», что является характерным признаком инновационной экономики.

В настоящее время очевидно, что выполнение государственных инициатив станет возможным при условии перехода к новым формам взаимодействия научных и образовательных учреждений. Речь идет в первую очередь о формировании сетевых сообществ как основ единого образовательного пространства России.

Нам близка точка зрения директора инновационных программ Ассоциации негосударственных вузов России В. С. Капустина о том, что инновационное развитие предполагает три стадии: генерацию идеи (появление эксклюзивного знания), новацию (признание научным сообществом идеи) и инновацию (коммерциализацию инновационного проекта). «Расстояние между этими стадиями принято называть „долинами смерти“. Задача любой власти — сокращение размеров национальных „долин смерти“ инновационных процессов. Для современной России все три стадии являются проблемными, но самым уязвимым местом в инновационном развитии оказалась срединная стадия. <...> от широты и уровня признания нового знания зависит и внедрение новаций в практику» [2].

Идея сетевого образования может остаться теоретическим посылом до тех пор, пока не будет сформировано общее понимание единого образовательного пространства. До сих пор ведутся дискуссии по поводу эффективности сетевого взаимодействия в сфере образования. Это происходит, на наш взгляд, от упрощенного понимания конкурентоспособности: наличие высоких рейтинговых показателей конкретного образовательного учреждения. В ближайшем будущем рейтинг вуза будет определяться степенью его вовлеченности в единое образовательное пространство, поскольку каждый, входящий в сетевое сообщество, должен обладать высокой степенью ответственности за качество образования, за конкурентоспособность на локальном, национальном и глобальном уровнях.

Инертность многих образовательных учреждений по отношению к идеям внедрения открытого образования будет сопряжена с утратой «кредита доверия», что неминуемо приведет к сужению диапазона образовательных услуг и последующему за ним сокращению финансирования. Для расширения спектра и рынка образовательных услуг потребуются формирование новой системы взаимодействия образовательных учреждений — сетевых образовательных кластеров.

Развитие сетевых отношений в области образования будет стимулировать эффективность и внутри образовательного менеджмента. «Сеть похожа на общую площадку (поляну), на которую каждый участник приносит свой опыт, версии, проекты, проблемы, праздники. Площадку, с которой каждый берет то, что ему нужно в данный момент для решения своих задач. Поляну, на которой происходит общение, коммуникация, на которой находят друг друга соратники, формируются временные творческие, авторские коллективы и группы. Площадка, на которой возможно оперативное перераспределение ресурсов и ролей» [2].

Таким образом, главным условием реализации сетевой образовательной программы является формирование взаимовыгодного для каждого участника сетевого сообщества.

Поиск партнеров, готовых и способных работать в новых условиях, является одним из ключевых этапов создания сетевого сообщества. Представляется очевидным, что такого рода сообщества нельзя создавать на декларативной основе. Этот процесс требует больших временных затрат, а также сформированных связей между потенциальными партнерами, которые проявляются в умении договариваться, вести диалог, объективно оценивать свои возможности и способности, готовности к обмену актуальной информацией на добровольных началах, желании оказывать безвозмездную помощь партнеру и др.

К факторам, на сегодняшний день сдерживающим развитие сетевого взаимодействия, представляется возможным отнести следующие [3].

1. Не сформировано открытое образовательное пространство (не внедрена система уровневого образования, не реализуется нелинейная организация образовательного процесса, отсутствует единая система оценивания достижений студентов, отсутствует мотивация к формированию индивидуальных образовательных программ).
2. Не разработаны механизмы развития межвузовской академической мобильности студентов и преподавателей.
3. Не сформулированы принципы взаимовыгодного сотрудничества (наличие вузов-доноров и вузов-реципиентов — противоречие иерархической структуры принципам сетевого взаимодействия).
4. Не сформирована регламентирующая база (не определены права и обязанности членов сетевого взаимодействия с учетом разных «стартовых позиций», действует принцип «натурального обмена», отсутствует финансовая поддержка).
5. Не определены принципы гармонизации образовательных программ и единые критерии оценки достижений обучаемых.
6. Не разработана технологическая база сетевого взаимодействия и ее программное обеспечение.
7. Не создана новая система подготовки и переподготовки кадров для работы в формате сетевого взаимодействия.

Представляется очевидным, что формирование сетевого взаимодействия возможно только при объединении кадровых, научных, исследовательских, методических, информационных и технологических ресурсов.

Для эффективного сетевого взаимодействия необходимо овладение современными технологиями работы в сетевом пространстве, образовательными и информационно-компьютерными технологиями.

Следует признать, что формируется новая образовательная среда, призванная обеспечить эффективный образовательный процесс с использованием нового инструментария и новых технологий. Речь идет в первую очередь об открытой образовательной среде, способной к адаптивности, гибкости и мобильности в зависимости от запросов общества.

Открытая образовательная среда как часть социокультурной среды, представляющая совокупность социальных, культурных и специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых происходит формирование общекультурных профессиональных компетенций личности, характеризуется в первую очередь наличием образовательной сети,

а именно открытой системой ресурсов (кадровых, научных, методических, образовательных, информационных и др.), являющейся саморегулируемой и мобильной по выполнению новых и нестандартных задач.

Наш опыт экспериментальной работы [3] доказал необходимость и своевременность кардинального изменения образовательного процесса в формате открытого образовательного пространства. Эти изменения могут быть реализованы только на основе полномасштабного сетевого взаимодействия образовательных учреждений.

Сетевая образовательная программа — открытый образовательный ресурс, предоставляющий гибкий индивидуальный маршрут по освоению образовательной программы в соответствии с целевой установкой конкретного пользователя.

Сетевая образовательная программа существенно отличается от традиционных образовательных программ на этапах проектирования, реализации, корректировки и экспертизы качества программы.

Традиционная образовательная программа, разработанная в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов, направлена на получение готовых знаний, воспроизведение социально значимых культурных ценностей общества. Ее основой признается учебный план, в который включены обязательные дисциплины, в ходе изучения которых формируются и совершенствуются ключевые и профессиональные компетенции. Принято считать, что образовательная программа как стратегический управленческий документ регламентирует образовательный процесс, отражает его цели и содержательную основу, логику построения и способы контроля уровня сформированных компетенций. С этой точки зрения главными функциями образовательных программ являются: нормативная, методологическая, оценочная, процедурная и методическая.

Каждая образовательная программа должна проходить внутреннюю и внешнюю экспертизы, что предполагает ее соответствие общим критериям оценки качества, а именно:

- методологический потенциал — соответствие требованиям ФГОС и государственным инициативам в области образования;
- карьерный потенциал — уровень сформированных компетенций выпускника для осуществления профессиональной деятельности и профессионального роста;
- мотивационный потенциал — востребованность программы со стороны обучающихся, работодателей, родителей и др.;
- инновационный потенциал — реализация индивидуальных образовательных маршрутов на базе эффективных способов и технологий получения новых знаний с учетом индивидуальных спо-

способностей обучаемого при оптимальных затратах на достижение образовательных результатов.

Сетевая образовательная программа обладает ярко выраженной спецификой прежде всего с точки зрения проектирования, поскольку сетевая образовательная программа представляет собой открытый образовательный ресурс. Именно «идея открытости», реализованная в рамках сетевой образовательной программы, определяет ее особенность.

При проектировании сетевой образовательной программы необходимо выполнение следующих требований:

- Реализация деятельностного, индивидуально-ориентированного и компетентностного подходов.
- Использование технологий кластеризации при проектировании образовательной программы.
- Реализация модульного принципа содержательного наполнения и функциональной направленности образовательной программы.
- Моделирование сетевой образовательной программы в нелинейном формате.

Таким образом, сетевая образовательная программа является открытым образовательным ресурсом нового типа, направленным на стимулирование личностного потенциала обучающихся, наращивание методического потенциала всех участников сетевого сообщества в условиях непрерывного обучения.

Разработанные и апробированные нами технологии проектирования сетевой образовательной программы направлены на организацию и реализацию высококачественных образовательных программ, укрепление международного сотрудничества в области подготовки специалистов высшей квалификации и содействие обмену аспирантами, проведение совместных научных исследований с целью подготовки диссертаций, научно-методических работ. Опытно-экспериментальная работа показала, что использование таких технологий при проектировании сетевых программ в значительной степени оптимизирует реализацию образовательных программ, их кадровое и методическое сопровождение.

Развитая система сетевого образования имеет принципиальное значение также и для дополнительного образования. Вместе с тем следует особо подчеркнуть, что необходимо использовать разумное сочетание классического подхода к обучению и виртуального с использованием Интернета и других дистанционных технологий, образовательного контента.

Важно развивать методологические принципы использования образовательных технологий, национальных и мировых электронных образовательных ресурсов в учебном процессе. Серьезное внимание следует

уделить вопросам, связанным с правами интеллектуальной собственности на электронный контент, а также проблемам организации и финансирования процессов сопровождения и модернизации открытых образовательных ресурсов, к которым относится и сетевая образовательная программа.

Представляется очевидным, что проблемы, которые возникают на пути широкого внедрения сетевых образовательных программ, — это не столько недостаточная техническая оснащенность, сколько неумение (а часто и нежелание) преподавателей пользоваться новыми образовательными технологиями. Помочь преподавателям призваны инструменты быстрой разработки — технологии проектирования сетевых образовательных программ, которые позволяют создавать новый учебный материал и упаковывать его в удобный для пользователей формат.

Разработанные в результате исследования технологии и модель организационно-методической поддержки могут быть использованы при проектировании и реализации модульных образовательных программ в системе уровневого образования, образовательных модулей в формате дистанционного дополнительного образования, а также для выстраивания индивидуального образовательного маршрута обучающегося (индивидуальная образовательная программа). Кроме этого сетевая программа может быть использована как полифункциональный открытый образовательный ресурс для реализации различных форм коммуникаций разных групп сетевого сообщества (образовательного, научного, методического и др.).

Список использованных источников:

1. 4-я международная конференция Microsoft «Образование в 21-м веке. Трансформация образования в условиях информационного общества». URL: <http://www.microsoft.com/rus/edu2010/default.mspx>
2. *Капустин В. С.* Сетевые взаимодействия в высшем профессиональном негосударственном образовании как путь к инновационной модернизации российской высшей школы и повышению конкурентоспособности негосударственного сектора образования. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/kkapustin.htm>
3. *Виландеберк А. А., Шубина Н. Л.* Формирование образовательного кластера: сетевое взаимодействие и академическая мобильность: научно-методические материалы. — СПб., 2011.

Торелль Ориен
(Швеция, Сундсваль)

О ЛИТЕРАТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПРОВЕРКАХ «LITERACY» ПРОЕКТА «PISA»

О школе в наши дни говорят все. Говорили и раньше, но теперь обсуждают по-другому, более взволнованно и как-то «по-национальному». Если раньше велись споры о том, *что именно* школа должна давать развивающейся личности, то сегодня главным образом внимание уделяется не содержанию образования, а сравнению — все боятся, что «наша» школа может быть хуже «их». В этом виноваты, по всей вероятности, постоянно и везде проводящиеся международные сравнительные проверки знаний и умений, в первую очередь — проверки в рамках проекта PISA¹.

Но виноват и я. Тоже занимался международными проверками. Уверен, что они нужны, что дают школам уникальную возможность посмотреть на свою деятельность «извне». Но именно поэтому к таким проверкам надо относиться критически, что в случае PISA редко бывает. Глобальный объем проекта сам по себе придает ему такой огромный авторитет, что проверочные методы просто не ставятся под сомнение. Все интересуются результатами PISA, но больше ничем.

Я тоже не интересовался бы их методами, если бы сам с 1997 по 2000 г. не проводил шведско-русско-финские проверки «литературной компетентности» параллельно с аналогичными исследованиями PISA 2000 г.

Дело в том, что наши результаты и результаты PISA резко отличались. У нас русские школьники показывали уникальную литературную компетенцию, а по данным PISA они читали почти хуже всех. У нас шведы и финны по многим параметрам читали менее компетентно, чем русские, по PISA финны читали лучше всех, а шведы посредственно.

¹ Programme for International Student Assessment (Программа международной оценки учащихся).

Эти различия заставили нас подробнее ознакомиться с методами PISA. Объяснение несоответствиям мы нашли именно в методике проведения. Наш проект работал по так называемому *качественному* методу: участники должны были прочесть один достаточно объемный текст и подробно ответить на один вопрос.

Исследования PISA носят явно *количественный* характер. Предлагается ряд маленьких текстов и к каждому тексту несколько вопросов с готовыми вариантами, из которых надо выбрать один ответ. «Multiplechoice» — это стандартный проверочный метод во многих странах мира, но (насколько мне известно) в русской школе (и, наверное, во многих других) редко применяемый. Это важно, так как тот, кто в течение всей школьной жизни привыкал к вопросам с готовыми вариантами ответов, безусловно находится в более выгодном положении.

Проблема еще в том, что этот метод не выявляет самые важные аспекты: ход мыслей учащегося и способность его формулировать ответ. PISA сама оформила почти все, сама решила раз и навсегда, как правильно читать каждый текст. В проверке 2000 г., например, был маленький текст об алжирском короле, который, узнав что в его стране есть мудрый судья, переодевается в простую одежду, находит его на улицах города и видит, как судья справедливо решает сложные дела. Название текста «Мудрый судья». Ставится вопрос: «Что в тексте самое главное?» Предложены следующие варианты: А. «Серьезные преступления», Б. «Мудрое правосудие», В. «Хороший правитель», Г. «Хитрая затея».

Какой ответ выбрать? Трудно сказать. Знаю только, что не выбрал бы Б. «Мудрое правосудие». Это ведь почти название текста: достаточно посмотреть на заголовок, не нужно читать текст. Я не мог бы представить, что в глобальной, научно обоснованной проверке ждут таких простых ответов. Я скорее выбрал бы «Хороший правитель». Пусть в тексте мудрый судья играет чуть большую роль, но смысл рассказа я безусловно видел бы (и вижу!) в образе короля. Это он развивается, это он движется, это он является искателем справедливости...

Но PISA решили: ответ — Б. «Мудрое правосудие».

Кажется, что в PISA наконец поняли, что задание с алжирским королем 2000 г. было неудачным. Оно было удалено с их официального сайта. Хотя лучше было бы, конечно, признаться в том, что произошла ошибка.

Но главная проблема остается. Есть и другие неудачные вопросы, которые остались на сайте PISA. Результаты проверок *«literacy»* во многом сомнительны. Может быть, они что-то говорят о том, как в разных странах школьники умеют читать расписания поездов, объявления, маленькие газетные заметки и т. д. Но прежде всего PISA проверяет умение

справляться с составленными для проекта заданиями, а не с чем-то реальным. Это надо иметь в виду. Надо подумать о том, какие умения важнее для школьников: умение справляться с методами PISA или умения, необходимые развивающейся личности.

На этот вопрос представители PISA обычно отвечают, что их цель — проверка умений, которыми люди пользуются в жизни (чтение газет, объявлений, расписаний). Но разве они должны развиваться в школе, а не в практической жизни? Можно даже сказать, что PISA, если вообще доверять ее результатам, проверяет не уровень школьной работы, а уровень какой-то общей способности справляться с маленькими ежедневными проблемами — способности, которая развивается главным образом вне школьных стен.

И в этом проект, который мы с коллегами создали в Санкт-Петербурге и Турку в 1996 г., отличался от PISA. Название нашего проекта было: «Литературная компетентность как результат школьной культуры» — мы интересовались именно тем, что дает школа. Знали, конечно, что четко разделить школьное влияние от общественного невозможно, но утешались надеждой на то, что наши проверки «литературной компетентности» у тех, кто прошел школьный курс литературы, покажут значительные различия. В этом случае эти различия что-то скажут именно о влиянии школы.

Наши проверки действительно обнаружили существенные различия. Русские участники показывали типично «школьную компетентность», отличаясь умением самостоятельно высказываться о функциях и эффектах художественного текста, о его месте в истории человеческой культуры и вообще «перформативной компетентности» (по моей терминологии).

Шведские и финские участники, с другой стороны, отличались таким очевидным отсутствием именно *перформативной компетентности*, что все проектные исследователи единодушно решили, что русские читают лучше всех. И я согласился, но с условием, что этим далеко не все сказано. По моему мнению, шведы и финны отличались не столько отсутствием *перформативной компетентности*, сколько типично «трансферными» чтениями.

Термин «Literary transfer» означает особенный вид литературного чтения: читатель исходит из *своего же жизненного опыта* и размышляет о том, как текст относится к знакомой ему реальной жизни. Можно сказать, что «Literary transfer» близко к старинному риторическому понятию «субтилитасапликанды», на которое обращает внимание Hans-Georg Gadamer (*Hermeneutik*, 1977), подчеркивая требование обосновывать каждую интерпретацию собственным жизненным опы-

том. Американка Louise Rosenblatt (*Literature as Exploration*) уже в 1930-е гг. ополчалась против абстрактности школьного литературного анализа — и высказывалась в пользу «Literary transfer» (хотя конкретный термин, не употреблялся).

Русские учителя литературы мне часто говорили, что шведские и финские литературно-трансферные чтения им очень нравятся — может быть потому, что знают Бахтина и его идеи о личном отношении к тексту (и к авторской личности за текстом). Бахтин говорит: «Искусство и жизнь не одно, но должны стать во мне единым, в единстве моей ответственности» [1]. Это сходится с понятием «литературно-трансферное чтение» и является идейной основой понятия «литературно-трансферная компетентность». Именно через личность текст связан с реальной жизнью.

По моему мнению, *литературно-трансферная компетентность* является важной и основополагающей частью того комплекса умений, который мы называем «литературной компетентностью». Я вижу в «литературной компетентности» поле напряжений между тремя полюсами:



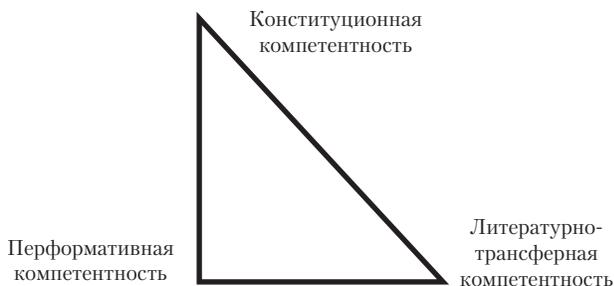
О двух базовых полюсах уже говорил. Третий (верхний) я называю «конституционной компетентностью». Уже Аристотель говорил, что человек по природе создатель фикций и что этим умением мы отличаемся от всех других разновидностей мира. Теоретики литературного чтения в наши дни поразительно мало интересуются этим умением, но есть и исключения. На мой взгляд, самым важным из них является школа, основанная на теории *make-believe*, создателем которой считается американец Kendall Walton. Особенно интересное применение этой теории — в книге Jean-Marie Schaeffer *Pourquoi la fiction?* (1999).

Конституционная компетентность — врожденная, она не проявляется при помощи обучения. Но школа должна всегда учитывать, что имеет дело с читателем в какой-то степени уже компетентным, и компетентность его необходимо развивать и комплектовать, а не создавать.

Знаком *конституционной компетентности* является уже то, что читатель даже в дошкольном возрасте с первого взгляда умеет определить текст по виду. Сразу же читатель может узнать и главную стратегию текста: косвенно ли (фикцией, образами) говорится в тексте о жизни, или прямым, деловым, информативным языком. Надо еще иметь в виду, что именно к *конституционной компетентности* обращается литература. Она ведь не создается для того, чтобы читали ее те, кто прошел школьный курс, а для того, чтобы читали ее *люди*.

О том, как действует «литературная компетентность»

Таким образом, «литературная компетентность» является совокупностью различных «подкомпетентностей». Эти «подкомпетентности» должны находиться в равновесии. Традиционная *перформативная компетентность* нуждается в противовесе, которым служит *литературно-трансферная компетентность* — в противном случае треугольник «качается налево», равновесие теряется, литературная компетентность не действует так, как необходимо. Примеры дисбаланса такого рода находятся иногда в ответах российских школьников (особенно в первых трех экспериментах 1997–99). Уникальная русская *перформативная компетентность* иногда превращалась в терминологическую гимнастику без настоящей связи с текстом, с личностью самого читателя — и, следовательно, с реальной жизнью. Возникает «перформативное блокирование»:



Эта проблема исключительно русская. Финны и шведы имеют склонность обращать внимание не столько на «литературное» и «художественное» в тексте, сколько на то, что можно соотнести со своим собственным жизненным опытом. Читая художественный текст о собаке, типичный русский читатель видит в собаке образ, «героя», между тем как шведы и финны начинают думать о своей собаке или о собаках вообще, не считаясь ни с художественными образами, ни с фикцией,

превращая рассказ в информативный текст. Происходит *литературно-трансферное блокирование*. Треугольник «качается направо», равновесия опять нет:



Трансферно-блокированные чтения чаще всего являются не оригинальными, не индивидуальными, не самостоятельными, а скорее шаблонными (по Бахтину — без «индивидуальной ответственности»). Как видно из представленных ниже текстов, рассказ о собаке в шведских (и финских) ответах «запустил» модную в то время аргументацию за права животных. Как ни симпатично это — литература *компетентно* так не читается. Читать *трансферно* важно и нужно, и русские читатели нуждаются в *литературно-трансферной компетентности*, как шведские и финские нуждаются в *перформативной!*

Три типовых текста

Более конкретное понятие о сказанном выше дают следующие типовые тексты. Они выбраны из ответов проверки 2000 г. Ставился вопрос «Что вам хотелось бы, чтобы ваши ученики увидели в этом тексте?» На прочтение рассказа «Япп» норвежского автора Тарей Весос (7 страниц) и на выработку ответа на этот вопрос мы выделили 90 минут. Эксперимент проводился одновременно в Швеции, Финляндии и России. Студенты работали индивидуально, под контролем дежурного. Читали текст в переводе на родной язык.

В начале рассказа пес Япп находится один на горном уступе, с которого упал (или спрыгнул?) его хозяин. Труп хозяина лежит внизу. Там вокруг него соседи по деревне собрались в траурной напряженной атмосфере. Япп волнуется, и, когда один из соседей вспоминает о нем и добирается до уступа, бросается (или падает?) в пропасть.

Участвовали будущие учителя. Эксперимент был проведен в один из первых дней их университетских занятий. Большая возрастная разница

(16–25 лет) объясняется главным образом тем, что многие выпускники шведских и финских школ не поступают в университет сразу после школы.

Необходимо также обратить внимание на очень простое — но важное! — явление. В отличие от финнов и шведов все русские пользуются цитатами. Это показатель близости к тексту и живого интереса к теме и идее. Такая же трансферная интенсивность, но более активная характеризует шведский ответ таким образом, что его можно назвать трансферно-блокированным: перформативной компетентности в нем нет. Финская студентка, начиная перформативно-компетентно, потом переходит к трансферным рассуждениям об употреблении текста в школьной социальной жизни, слишком рано выходит из пространства текста в область реального опыта.

Русская студентка (16 лет):

Мне кажется, чтобы проникнуть в мир рассказа, нужно обращать внимание на детали, на отдельные предложения, на построение фразы, на слова автора при прямой речи. Например, в рассказе «Япп» больше всего внимания уделяется собаке, ее состоянию. О погибшем мы ничего не знаем. Значит, главный герой — собака. Но это ясно и из названия. Собака самый верный и преданный друг человека. Такой может показаться главная мысль произведения. Но это, как мне кажется, поверхностное представление. Дело в другом. И чтобы докопаться до истины, нужно обратить внимание на сцену, в которой люди производят эвакуацию погибшего. Возьмем, например, предложение: «В эти первые минуты смерть того, кто сейчас ушел из жизни, представлялась им невосполнимой утратой». Ключевые слова здесь «в эти первые минуты».

Только в первые минуты смерть представляется людям невосполнимой потерей. Только в первые минуты они оглушены, потому что боятся этой самой смерти. И здесь невольно вспоминается собака, которая в конце рассказа прыгнула вслед за другом и хозяином в пропасть. Значит, мысль рассказа основывается на противопоставлении «люди-собака». Насколько люди боятся смерти, настолько для собаки она является естественной. И потеря друга является невосполнимой утратой не для людей, а именно для собаки. И ослеплена случившимся была именно собака, а не люди, хотя сообщается это про них. В момент подобного потрясения собака поступает естественно, как, впрочем, всегда, а человек врет даже сам себе. И людей ослепила не мысль о невосполнимости утраты, а страх смерти. Неестественность поведения людей прослеживается и дальше. Смерть не требует слов, но людям необходимо что-то говорить. И тогда они начинают искать причину смерти. Это — ветер. Но реплика о ветре звучит как оправдание.

Финская студентка (24 года):

Хотелось бы, наверное, чтобы ученики «вжились» в Яппа. Не будучи в состоянии, тождественном состоянию Яппа, они не смогут сфокусироваться на чувствах в центре рассказа. Думаю, что сближение с чувствами и переживаниями Яппа привело бы к более глубокому пониманию рассказа людьми, которые порой чувствуют себя так же, как и он, смущенными и одинокими. Очень важная вещь — вопрос о том, как школа учит толерантному отношению к тем, кто слабее.

Могу представить себе, что рассказ может актуализировать понимание того, как можно помогать слабым. Ведь читателю хочется помочь Яппу или скорее, прочесть, что ему помогли, утешили. Детям, наверное, легче выразить покорность перед животными и поэтому легче усваивается смысл рассказа о покорности перед тем, кто слабее.

Я сама преподавала в Шведском лицее в 1999–2000 учебном году. По-моему, рассказ не слишком наивен, хотя и ученики по способу мышления достаточно зрелы. Я понимала ситуацию так, что многие хотят бороться с моббингом. Сказала бы, что этот рассказ принят бы положительно каждым единственным учеником.

Шведский студент (25 лет):

Хотелось бы, чтобы мои ученики и увидели в тексте, и прониклись чувством сострадания. Многие думают, что животные не умеют выразить чувства и настроения, а действуют инстинктивно. Но человек, имевший или имеющий домашних животных, знает, что они в состоянии передавать (sic!) не только животные инстинкты. Собака (как в этом случае) живет с хозяйкой или с хозяином, не следуя своим инстинктам, а по чувству принадлежности и доверия, которое испытывает. Точно как человек, животные тоже тоскуют по тому, кто отсутствует. Вообрази самого себя, лишённого «всего» — тогда ты лишен многого, что есть в тебе самом, в твоей личности. Потом вообрази себе собаку, видящую, в отличие от нас, людей, может быть, «весь свой мир» только в одном лице, как у нее осталось мало.

Любовь к кому-то — это самое сильное, что в нас есть, если потеряем ее, возможно, потеряем и желание жить.

Список использованных источников:

1. Бахтин М. М. Искусство и ответственность // Вопросы литературы. — № 6. — 1977. — С. 307–308.

Е. Р. Ядровская
(Санкт-Петербург)

ЛИТЕРАТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА

Для российского образования *литературное развитие* является неотъемлемой частью общего развития личности учащегося, развития его сознания и литературных способностей и представляет собой системный процесс, охватывающий весь период школьного обучения, который включает развитие читательской и интерпретационной деятельности, расширение культурного горизонта и культурного опыта читателя-школьника.

Цель литературного развития — «не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми» [1].

Ключевыми компонентами содержания литературного развития являются воспитание читателя, литературно-творческая деятельность, расширение культурного поля школьников, духовно-нравственное воспитание учащихся, — что определяет ключевые концепты литературного развития: «читательская деятельность», «творчество», «культурное поле», «воспитание». Наше исследование проблемы литературного развития позволило нам также включить в этот ряд концептов понятие «интерпретационная деятельность читателя-школьника» [2], которая является основой всего процесса школьного литературного образования.

Компетентностный подход, опирающийся на личностно-деятельностный характер обучения, открывает новые возможности для реализации многоаспектных целей и задач литературного образования: обучающих, развивающих, воспитывающих, поскольку является интегрирующим.

В настоящее время компетентность рассматривается как новая единица измерения качества образования. Понятие *литературная компе-*

тентность в отечественной методике активно используется с 2000-х гг., но при этом сам термин в методической литературе остается неразработанным.

В Проекте образовательного стандарта основного общего образования по литературе 2002 г. также говорилось о том, что результатом достижения целей литературного образования является овладение учащимися основами *компетентности в литературной сфере*, которая понимается как совокупность следующих компетентностей: ***общекультурная литературная компетентность, ценностно-мировоззренческая компетентность, читательская компетентность, речевая компетентность.***

С нашей точки зрения, в данной совокупности компетенций есть противоречия следующего характера: 1) в содержании выделенных компетентностей механически разрываются этапы творческой деятельности читателя: восприятие — анализ — интерпретация; 2) в выделении *общекультурной литературной компетентности и читательской компетентности*, поскольку в данном контексте эти компетентности не могут существовать автономно: без чтения литературных текстов не может быть осведомленности в сфере литературы и понимания роли литературы в культуре; в противном случае это может происходить только в системе сообщающего обучения; 3) термин «читательская компетентность» имеет разные толкования, и в данном случае его наполнение не раскрыто; 4) «способность к написанию сочинений разных типов и литературных творческих работ различных жанров», выделенная как одна из составляющих *речевой компетентности*, с нашей точки зрения, должна рассматриваться в контексте интерпретационной деятельности читателя-школьника, в основе которой лежит не развитие речи, а прежде всего развитие интерпретационных умений читателя.

Анализ нормативных документов и программ, рекомендованных Министерством науки и образования РФ, свидетельствует, что на уровне терминологии компетентностный подход в настоящее время не нашел широкого применения в литературном образовании, а предлагаемые формулировки не отражают, с нашей точки зрения, специфику целей и задач литературного развития.

Целью данной работы является определение понятия «литературная компетентность читателя-школьника».

Понятие *литературная компетентность* впервые было рассмотрено зарубежными учеными. При этом не будем также забывать о том, что ни одна из европейских стран не имеет такой науки, как методика преподавания литературы. Это обусловлено литературоцентризмом

русской духовной жизни и тем важным значением, которое литература имела для самосознания русского человека. Анализ отдельных зарубежных источников по проблеме показал, что ввиду отсутствия специальной науки за рубежом, данная проблема рассматривалась в аспекте читательской деятельности, а не как проблема специального литературного развития читателя-школьника.

Наибольший вклад в развитие представлений о литературной компетентности внес шведский ученый О. Торелль, который на протяжении многих лет занимался исследованием русской школьной читательской культуры и участвовал в международных проектах по оценке качества чтения. В данном сборнике читатели имеют возможность познакомиться с его работой о литературной компетентности, впервые опубликованной для широкого круга российских методистов.

Торелль рассматривает литературную компетентность как «поле напряжения» между тремя полюсами: *конституционной компетентностью, перформативной компетентностью и литературно-трансферной компетентностью* [3].

Под **конституционной компетентностью** ученый имеет в виду врожденную способность человека к созданию художественных миров. Торелль определяет ее как самую важную сторону литературной компетентности. **Перформативная компетентность** рассматривается ученым как результат школьного образования в сфере литературы (на уровне анализа художественного произведения и выявления его роли в культуре). Называя перформативную компетентность *важной*, О. Торелль подчеркивает, что она нуждается в противовесе — умении соотносить литературные факты с собственной жизнью и наоборот. Эту способность он определяет как **литературно-трансферную компетентность**, которая может обеспечивать понимание смысла текста и очень необходима для «равновесия треугольника», т. е. для *настоящей литературной компетентности*.

При этом Торелль подчеркивает, что «самое главное, однако, — это умение понимать текст как высказывание и отражение *другого*: в тексте высказывается «ты», без которого «я» — и вообще действительность — не понимается (по М. Бахтину)» [3].

Взаимосвязь названных компетентностей О. Торелль схематически представляет в виде треугольника. Взаимоотношения между компетентностями шведский ученый определяет как «поле напряжения». Полагаем, что тем самым Торелль: а) подчеркивает несводимость литературной компетентности к простой сумме входящих в нее компетентностей; б) обозначает некий новый, присущий субъекту, продукт,

который рождается в результате их взаимодействия. При отсутствии какой-либо компетентности, по мнению ученого, наступают *блокировки*, что *обуславливает разные однонаправленные стратегии интерпретации*, и тогда треугольник теряет равновесие.

Ключевым концептом в отечественной методике преподавания литературы является понятие **«литературное развитие»**.

Сопоставление понятий *литературное развитие* и *литературная компетентность* начнем с их принципиального формально-содержательного различия: понятие *развитие* означает процесс, результат которого сравнивается с заданной целью и имеет всегда незавершенный и относительный характер, *компетентность* же есть результат овладения компетенциями, качество, не равное сумме компетенций. При этом будем помнить о разном статусе учебного предмета «литература» в отечественном образовании и за рубежом (на примере шведской школы).

В качестве критериев литературного развития выступают такие показатели, как начитанность, качество чтения (работа разных сфер восприятия — эмоций, воображения, мышления), уровень владения теоретико-литературными понятиями, литературное творчество [1].

Данное сопоставление позволяет сделать следующие выводы:

1. Выделенные критерии литературного развития могут быть содержательно сопоставлены с выделенными О. Тореллем компонентами литературной компетентности.
2. Неадекватность научных категорий *развитие* и *компетентность* и разный уровень исследованности понятий *литературное развитие* и *литературная компетентность* применительно к школьному литературному образованию свидетельствуют о невозможности механической подмены первого понятия вторым; при этом обе категории обнаруживают общее методическое поле.
3. В обеих системах приоритетная роль принадлежит развитию эмоций и воображения, что О. Торелль называет «конституционной компетентностью».
4. Различия проявляются в следующем:
 - 4.1. В модели Торелля компоненты литературной компетентности являются компетентностями (не компетенциями), и их компоненты не обозначены. В отечественной системе литературного развития определен компонентный состав каждого критерия (см. схема 2). При этом они могут быть соотнесены.
 - 4.2. Критерии начитанности и направленности чтения (умение выделить в тексте нравственно-идеологические проблемы и определить социально-нравственную позицию автора про-

изведения). Выделяемый в качестве первого В. Г. Маранцманом присутствует только в русской модели, что отражает высокий статус чтения художественной литературы в отечественном образовании.

- 4.3. В западной модели в наибольшей степени уделяется внимание формированию литературно-трансферной компетентности, что подтверждается результатами международных исследований по качеству чтения [3]. При этом системы развития литературно-трансферной компетентности как системы развития литературно-творческих способностей и формирования ценностных ориентаций читателей-школьников в западной читательской культуре не существует.
- 4.4. В наименьшей степени в западной модели уделяется внимание развитию конституционной и перформативной компетентности, что объясняется отсутствием за рубежом целостной методической системы школьного литературного образования.
5. С нашей точки зрения, выделенные О. Тореллем компетентности могут быть условно сопоставлены с этапами художественного общения: восприятие (*конституционная компетентность*) — анализ (*перформативная компетентность*) — интерпретация (*литературно-трансферная компетентность*).

Отметим, что данное сопоставление носит условный характер и отражает лишь доминантную роль каждой компетентности на данном этапе художественного общения. При этом уровень сформированности каждой из компетентностей влияет на качество промежуточных и итоговых продуктов интерпретации. Как отсутствие одной из компетентностей ведет к *утрате равновесия треугольника*, так и неразвитость перцептивных или аналитических и интерпретационных умений читателя нарушает процесс художественного общения. При этом подчеркнем, что мы рассматриваем каждый этап художественного общения как интерпретационный, а интерпретационную деятельность как движущую силу литературного развития читателя-школьника.

Сопоставим цели литературного образования, позволяющие достигнуть конкретного результата деятельности, и цели-результаты литературной компетентности. В качестве определения цели литературного развития возьмем формулировку В. Г. Маранцмана [1, с. 10].

В компетентностной модели О. Торелля целью-результатом литературной компетентности является гармоничное соотношение развитых компетентностей: конституционной, перформативной и литературно-трансферной, которыми должен обладать учащийся. Ядро литературной

компетентности составляет читательская позиция к художественному тексту как ***встрече с Другим***.

Общим ядром цели литературного развития (по В. Г. Маранцману) и литературной компетентности является результат **установки на Другого**: на художественное произведение, автора, другую культуру, на умение слышать голоса других собеседников. И это общее является принципиально важным, поскольку отражает неразрывную взаимосвязь эстетического и этического в процессе учебного художественного общения и актуализирует роль **ценностно-смысловой компетенции** (А. Хуторской) в процессе учебного художественного общения.

Важными компонентами цели литературного образования также являются:

- овладение читателем-школьником **опытом понимания** — опытом интерпретационной деятельности в сфере художественного и межличностного общения, в котором интерпретация выполняет роль механизма взаимодействия человека с искусством, наукой, другими людьми.
- установка на развитие субъекта деятельности — читателя: его самопознание и самосовершенствование, что обусловлено духовной традицией культуры, поиск истины, красоты, смысла жизни, стремлению к самосовершенствованию.
- установка на творческое самовыражение в процессе литературного и личностного развития.

Таким образом, ключевыми концептами результата школьного литературного образования в отечественной системе и системе О. Тореллы являются **«установка и принятие Другого»**, **«опыт понимания искусства»**, **«эстетическое, личностное и духовное развитие»**, **«творческое самовыражение»**; **«сопряжение жизни и искусства»**.

Учитывая природу художественного общения и полученные результаты исследования, мы предлагаем следующую методическую интерпретацию определения литературной компетентности читателя-школьника на основе авторской концепции О. Тореллы. Подчеркнем при этом, что речь идет не о «литературной компетентности» вообще, а о литературной компетентности читателя-школьника.

Литературная компетентность читателя-школьника понимается нами как способность и готовность учащегося воспринимать, анализировать и истолковывать художественный текст в соответствии с программой текста и программой интерпретатора.

Программа текста (термин принадлежит Ю. Борову) определяется стратегиями интерпретации, которые задает текст и автор как его соз-

датель. *Программа интерпретатора* определяется **выбором** стратегий интерпретации, которые обусловлены уровнем литературного и личностного развития читателя-школьника, его возрастными и индивидуальными особенностями. Герменевтическая функция учителя литературы заключается в определении поля сопряжения программы текста и программы читателя-школьника как интерпретатора художественного произведения.

Уровень литературной компетентности определяется совокупностью уровней сформированности конституционной, перформативной, литературно-трансферной и ценностно-смысловой компетентностей и качеством их взаимодействия на основе интерпретационной деятельности.

Конституционная компетентность, задатки которой дает человеку природа, обеспечивает возможность образного восприятия текста и развитие литературных способностей; перформативная компетентность обеспечивает понимание специфики языка искусства и помогает найти художественное значение, а литературно-трансферная помогает обрести художественный и личностный смысл и воплотить его в творческом продукте.

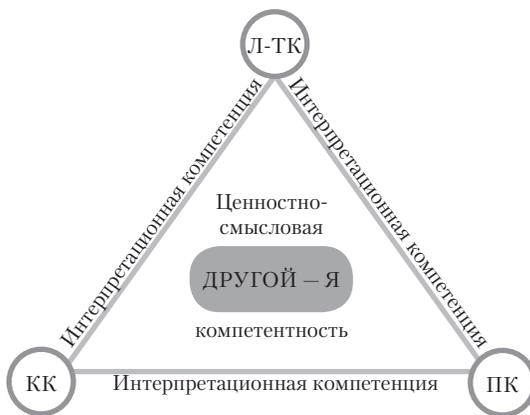
Ценностно-смысловая компетентность является ядром литературной компетентности и определяет уровень ценностно-смыслового взаимодействия всех компонентов литературной компетентности и сопряжения внешнего (на уровне текста) и внутреннего (на уровне личности) диалога читателя-школьника и художественного произведения.

В основе ее лежит установка на Другого, которая актуализирует сопряжение эстетического и этического взаимодействия читателя и художественного текста. Другой понимается нами как автор произведения, герой, а также в собственно философском значении этой категории.

Интерпретационная деятельность пронизывает все этапы художественного общения, а ***интерпретационная компетенция*** является механизмом, который помогает читателю получать «продукты» на каждом этапе, синтезировать и интегрировать результаты взаимодействия и истолкования превращенных форм.

В структуре литературной компетентности интерпретационная компетенция выполняет функцию метакомпетенции, которая влияет на развитие всех компетентностей (конституционной, перформативной, литературно-трансферной, ценностно-смысловой) и обеспечивает ценностно-смысловую взаимосвязь этапов художественного общения и развитие диалогических отношений читателя с художественным произведением. Отражает наше понимание литературной компетентности читателя-школьника (схема 1).

Литературная компетентность читателя-школьника



КК — конституционная компетентность; ПК — перформативная компетентность; Л-ТК — литературно-трансферная компетентность.

Открытость, интертекстуальная полисемия современного художественного текста требуют от читателя развития **энциклопедической компетенции** (У. Эко), а поток сообщений массмедиа актуализирует значимость **критической компетенции** (У. Эко) — способности и готовности осмысленно и критически выбирать объекты/субъекты интерпретации — вырабатывать в себе, как читателе, информационный фильтр на основе развитой перформативной, энциклопедической и ценностно-смысловой компетенций. Критическая и энциклопедическая компетенции в сфере художественного общения рассматриваются нами как новые компоненты перформативной компетентности читателя-школьника.

Показателями уровня развития конституционной, перформативной и литературно-трансферной компетентностей могут выступать критерии литературного развития и созданные на их основе контрольные работы, разработанные методической школой В. Г. Маранцмана для каждого из этапов (5–11 кл.).

С нашей точки зрения, литературная компетентность читателя-школьника должна иметь статус ключевой компетентности в составе *читательской компетентности* как части *гуманитарной культуры личности*, поскольку язык литературы как вида искусства является универсальным эстетическим кодом. В контексте герменевтического и семиологического подходов читательская компетентность может пониматься предельно широко — как способность и готовность к восприятию, анализу

и интерпретации вербальных и невербальных текстов культуры, в том числе и текстов медиакультуры.

При этом мы считаем, что понятие «литературное развитие» в наибольшей степени отражает приоритетные установки отечественной системы образования, которая прежде всего ориентирована на качество и значимость процесса деятельности, чем на итоговый результат. Важно отметить, что ряд результатов литературного развития читателя-школьника, таких как результаты духовно-нравственного и личностного развития, являются результатами, отсроченными во времени.

Обращение к проблеме соотношения понятий *литературное развитие* и *литературная компетентность* помогает нам выявить их взаимосвязь.

С нашей точки зрения, литературная компетентность может рассматриваться как результат литературного развития читателя-школьника на определенном этапе процесса школьного литературного образования (в начальной, основной, базовой и профильной школе). При этом сам процесс литературного развития всегда имеет открытый и незавершенный характер.

Список использованных источников:

1. *Маранцман В. Г.* Цели и структура курса литературы в школе: Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. — С. 3–15.
2. *Ядровская Е. Р.* Анализ и соотношение понятий «литературное развитие читателя-школьника», «литературная компетентность», «читательская компетентность» // Мир науки, культуры и образования. — Горноалтайск, 2009. — № 5 (17). — С. 132–139.
3. *Torell O., Bäckman S., Gontjarova O., Bonsdorff M. von.* Hur gor man en litteraturlasare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Rysslandoch Finland / red. OrjanTorell. — Harnosand, 2002. — 225 p.

Е. Ю. Моисеева
(Таллинн, Эстония)

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭСТОНИИ. ЕСТЬ ЛИ У НЕГО БУДУЩЕЕ?

2012 год в Эстонии назван Годом науки. В этот год все внимание республики обращено на то, чтобы показать, как наука помогает людям найти ответы на сложные вопросы, которые задает нам окружающий мир. Среди областей научной деятельности, заявленных как основные в этом проекте, — естественные и реальные науки: физика, химия, математика, биология. Не случайно символами года стали курица и яйцо, символизирующие вечный поиск ответа на вопрос: что было раньше? Но среди проспектов проекта любознательный ученик или студент не найдут слов филология или гуманитарные науки. Неужели эти области наук не интересны, таят в себе меньше загадок или все загадки уже отгаданы, и обществу не нужны филологические изыскания?

В последнее время все больше можно встретить школьников, считающих, что от художественной литературы, родного русского языка в эстоноязычной среде так мало толка, что их «нужно сбросить с корабля современности». Подтверждаются эти мысли и на государственном уровне: образование, получаемое в русскоязычных гимназических классах (10–12 класс), с сентября 2011 г. перешло (пока со скрипом) на 60 % обучения на эстонском языке; по окончании основной школы (9 класса) ученики должны сдать обязательные экзамены по эстонскому языку, математике, а вот экзамен по родному языку уже 3 года назад стал по выбору, наравне с английским, историей, обществоведением, биологией, химией. И если 2–3 года назад количество учеников, сдающих экзамен по русскому языку, равнялось примерно 80 %, то теперь его выбирают максимум 15%. Почему? Сложно. Да и зачем, ведь в обществе этот предмет вообще не котируется! По новой программе абитуриент 2014 г. будет уже сдавать обязательные экзамены по эстонскому, английскому языкам, математике, писать исследовательскую работу и писать школь-

ный обобщенный экзамен по всем предметам, в который, может быть, в объеме 10% войдут и вопросы по литературе. Как можно заметить, практичному ученику с рациональным взглядом на мир не представляется интересным тратить свое драгоценное время на изучение русского и литературы. Зачем?

Поддерживает в этом ученика и государственная программа обучения, предусматривающая, что за курс гимназии (3 года) будет изучено 6 курсов по 35 часа (2 часа в неделю) общеязыковых предметов и 4(!) курса (по 1 часу в неделю в 10 и 11 классах и 2 часа в 12 классе) литературы. Лучше, если ученик 10 класса попадает в класс гуманитарного направления (куда идут те, кого не взяли в реальный класс), количество часов литературы увеличится на 1 час!

В этой ситуации вспоминается «Дума» Лермонтова, где идет речь о равнодушном, безвольном поколении. Не к тому ли идем и мы? Отсутствие уроков литературы в школе приведет к тому, что поговорить о добром, нравственном, вечном, о чувствах и отношениях уже будет негде. О каком формировании *ключевых компетенций личности* может идти речь в данных условиях? Картина рисуется довольно грустная: русский молодой человек (да, собственно, и эстонский, в программе обучения которого тоже заявлено только 5 курсов литературы) похож на робота. Он хорошо разбирается в экономике, владеет эстонским и английским языком, пишет по-русски с ошибками (если вообще пишет) и совсем не читает книг, ведет только «полезные» разговоры и разумно (в лучшем случае) поступает. У него нет эмоций, нет корней, есть программа жизни — уехать за границу (в Европу или Америку) и найти высокооплачиваемую работу. Все. Ни чувств, ни привязанностей, ни сочувствия, ни творчества.

Конечно, есть еще в Эстонии чудаки-учителя русисты, которые верят в то, что смогут и в этих условиях посеять хорошее, доброе, вечное, воспитать гуманную личность. Есть люди, для которых преподавание литературы на родном, русском языке, становится миссией. Но вера их слабеет с каждым днем. Не хочется думать, что однажды слова фильма (категория, которой мыслят ученики) «Миссия невыполнима» станут актуальными. Трудно бороться с косностью, рационализмом общества, но не хочется сдавать позиций чувств и эмоций. И мы будем бороться. Главное, чтобы хватило сил и была достойная смена.

М. А. Бабурина
(Санкт-Петербург)

ТЕХНОЛОГИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА

(на примере анализа художественного текста
на уроках словесности)

Одной из главных задач курса «Технологии и методики обучения» является обучение студента тайнам профессии педагога. Именно эта дисциплина дает ключ к дальнейшей профессиональной деятельности и напрямую связана с формированием профессиональной компетенции будущего учителя или преподавателя гуманитарных наук. На занятиях в рамках этого курса студенты слушают лекции, посещают практические занятия, учатся составлять конспекты и проводить уроки словесности.

Важнейшим умением для студента, овладевающего знаниями по профессии, становится умение работать с художественным текстом. Анализ художественного текста на уроках словесности — одно из приоритетных направлений современной методики преподавания русского языка. Обучение работе с текстом является необходимым для школьника, сдающего ЕГЭ по русскому языку и литературе, и для будущего педагога, преподавателя, воспитателя, филолога.

На занятиях по анализу художественного текста студент оказывается как бы в двух ролях: с одной стороны, он «примеряет» на себя роль ученика, участвует непосредственно в разборе текста вслед за преподавателем, с другой стороны, он методист, наблюдатель, анализирующий технологию подобных занятий и готовящийся к самостоятельной работе с учащимися.

Наша статья предлагает пример такого занятия, в данном случае показывающего, как на примере анализа стихотворения А. С. Пушкина «Я вас любил...» научить и школьников, и студентов способам и приемам анализа художественного текста.

Стихотворение А. С. Пушкина «Я вас любил...» является одним из самых известных произведений поэта. Недаром его называют лирическим шедевром, вершиной поэтического мастерства. В коротком (всего восемь строчек!) художественном тексте раскрывается глубокое лирическое переживание, рассказана целая история взаимоотношений и эволюция чувств лирического героя. Музыкальность стихотворения, его непередаваемая прелесть заключена и в его кажущейся простоте: по сути дела, нет ни одного слова, которое было бы непонятно каждому человеку и, пожалуй, большинству читателей понятно и знакомо само переживание... И в то же время это стихотворение до сих пор волнует и современного школьника, и зрелого человека какой-то тайной. При кажущейся простоте в этом небольшом тексте как будто скрыта какая-то загадка: во-первых, несмотря на споры и изыскания литературоведов и исследователей творчества Пушкина, не определен адресат стихотворения, во-вторых, само стихотворение не столько раскрывает, сколько скрывает подлинную страсть и бурю эмоций, выраженные, на первый взгляд, вроде бы повествовательно, сдержанно и философски отстраненно.

После чтения и краткого введения приступаем к разбору стихотворения. Анализ произведения подсказан самим текстом. В данном случае мы идем вслед за автором, от начала к концу. Как часто бывает в небольших по объему лирических произведениях, каждая строка и каждое слово в художественном тексте обладают тем самым качеством, которое В. В. Виноградов назвал «приращениями смыслов», а Ю. М. Лотман указывал на то свойство художественного текста, которое получает каждый словесный знак: «...каждый знак получает больший смысл, чем в национальном языке, каждый элемент языка начинает значить больше, чем еслибы он существовал отдельно, вне контекста, и в то же время сумма целого больше, чем сумма его частей...» Первые две строки стихотворения:

*Я вас любил: любовь еще, быть может,
В душе моей угасла не совсем...*

Обращаем внимание на синтаксическую конструкцию и пунктуационное оформление предложения: перед нами сложное предложение с различными видами связи — бессоюзное и сложносочиненное в составе бессоюзного (далее идет «Но пусть она вас больше не тревожит...»). Вторая часть бессоюзного предложения дополняет первую, раскрывает ее содержание. Так кажется на первый взгляд. Если же вдуматься, то можно увидеть, что предложение по законам грамматики построено не то чтобы неверно, а как-то странно: что именно раскрывается и по-

ясняется? То, что герой *«Я вас любил»*? При более внимательном прочтении грамматически получается следующее — двоеточие и все построение предложения относится даже не к слову, а к его форме — прошедшему времени глагола «любил», выраженному формообразующим суффиксом «л», и этот грамматический факт возможно интерпретировать как размышление: герой как будто вслушивается в свои слова, в свое переживание, произнося «Я вас любил» — «что уже в прошлом»? И тогда уместным и совершенно правильным становится пометка двоеточия, так как далее следует объяснение, раскрытие: *«любовь еще, быть может, /В душе моей угасла не совсем...»*

И объяснение, почему и нужно бороться с этим чувством, помочь ему угаснуть:

Но пусть она вас больше не тревожит

Я не хочу печалить вас ничем...

Кроме разбора синтаксической конструкции интересным становится анализ метафоры «любовь... угасла». Не случайно в первичных читательских ассоциациях к этому стихотворению появляются образы огня, света, пламени, свечи — поскольку они вызваны этим скрытым сравнением: любовь в поэзии А. С. Пушкина представлена в метафорическом образе огня и света.

В этом метафорическом образе, восходящем к основным архетипическим символам в восточной мифологии (огонь, вода, земля и воздух), соединено и пламя страсти — очень земное чувство, и свет — духовное и возвышенное переживание любви, сравнимое с божественным высоким устремлением «к свету». Получается, что в первых двух строках поэт выразил и свое видение любви, и целую гамму тонких душевных движений.

Следующие строки объясняют, почему герой отказывается от своего чувства. Акцент переносится с «я» на «нее», лирическую героиню. Как и в первых двух строчках, здесь раскрывается не один семантический пласт, по сути эти две строки рассказывают всю историю взаимоотношений героев, дают неявное представление об адресате послания. Считаем возможной такую интерпретацию: любовь поэта была безответной, как потом далее будет сказано «безмолвной, безнадежной», но даже в самом безответном чувстве есть тайная надежда, ожидание взаимности, которая по каким-то причинам была невозможна, но это ожидание, переживание было тягостно для женщины. Даже не будучи выраженной, любовь героя ее «печалила и тревожила», поскольку, видимо, героиня обладает чуткой душевной организацией, и не может не печалиться из-за безответности ею же внушенного чувства.

Глубокий подтекст пушкинского стихотворения должен быть объяснен и обнаружен особенно в детской школьной аудитории, потому что первые переживания любви, часто безответной и несчастной, становятся актуальными для подростков, которые еще учатся и самим чувствам, и способам их выражения. Кроме того, волны эмоций, гормональные изменения в растущем организме, переживания, еще по-детски выраженные, но уже и взрослые, растущая привязанность к кому-нибудь вызывают в душе беспокойство, зачастую чувство пугающей зависимости и бессилия, страх. Этих страхов тысяча, имя им легион. Подросток боится и насмешек над тем, что он «влюбился», и огласки, и своего мыслимого и немислимого несовершенства, и потери и развенчания своего драгоценного переживания.

Стихотворение великого поэта становится той отправной точкой, темой, где уместно поговорить вообще о любви, о культуре чувств, о бережном отношении к своему чувству и к чувствам другого человека. Отпуская героиню, желая ей «любимой быть другим», герой проделывает огромную душевную работу, проходит собственный духовный путь к истинной любви, которая не тяготит, не связывает объект твоих чувств, а отпускает на свободу «быть другой», не отвечать на его чаяния и надежды, быть с другим, тем, кого она выберет сама. И в этом самоотречении помимо благородства и жертвенности, когда ради душевного спокойствия любимой в жертву приносится само чувство, и есть проявление высшей божественной любви, подлинного света, поскольку в самой фразе «я тебя люблю» местоимение «я» занимает первое место. Отречение от «я», отказ от невольного и простительного эгоцентризма в самом святом и высоком чувстве и есть этот духовный путь от «я» к «другим».

В процессе этого пути, следования от «я» до «другой, до другого», важным поворотным пунктом становятся строчки, в которых герой думает о любимой, о том, как она «печалится и тревожится».

И следующие четыре строчки стихотворения:

*Я вас любил безмолвно, безнадежно,
То робостью, то ревностью томим;
Я вас любил так искренно, так нежно,
Как дай вам бог любимой быть другим.*

— повествуют о великой силе чувства, о силе переживания лирического героя.

Обращаем внимание на то, что стихотворение написано зрелым мастером и уже взрослым человеком, которому дано осознать ценность любви, ее взлеты и падения. Об этом говорят и разделительные повто-

ряющиеся союзы «*то...*, *то...*», и повторы приставок «*без...*», и повторы наречий степени «*так, так*». Эти повторы придают стихотворению Пушкина ярко выраженную музыкальность (неслучайно, это стихотворение не однажды было положено на музыку!), композиционно организуют поэтическое пространство. Они же создают внутреннее движение поэтической речи по горизонтали, а анафора «*Я вас любил*» выстраивает вертикаль стиха.

Таким образом, еще раз, композиционно, подтверждается идея пути лирического героя, восхождения, лестницы от «*я*» до «*другого*».

Хочется обратить внимание учеников и студентов на маленькую букву в слове «*бог*». В данном контексте выражение «как дай вам бог...» становится не торжественным отсылком к высшей божественной силе, а расхожим выражением, почти фразеологизмом, и, следовательно, теряет некую возвышенность. Знаменитая пушкинская ирония отголоском слышится в этой маленькой букве: «Я желаю тебе, любимая, чтобы другой полюбил тебя так же, как я, так искренно, так нежно, но ... вряд ли...». И в этом такое зрелое понимание ценности любого чувства, пусть даже безответного, но искреннего.

В начале анализа стихотворения педагог может спросить студенческую аудиторию о воспоминаниях школьных уроков литературы, связанных с анализом этого стихотворения. В конце разбора, в качестве рамки занятия, важно подвести итог и самому анализу стихотворения, и методике его проведения. Обратит внимание аудитории на ход урока и задать следующие вопросы: как можно было бы завершить подобный разбор стихотворения?

На каких уроках — литературы, русского языка, развития речи — уместен такой анализ произведения? Как в каждом таком случае нужно начать беседу с классом? Какие вопросы нужно задать школьникам во время урока?

Ответы на эти и другие вопросы и есть путь к совершенствованию профессиональной компетенции будущего педагога.

З. М. Рашидова
(Махачкала)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ОСНОВЕ ОСВОЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение компетентностного подхода в профессионально-педагогическое образование предполагает качественное изменение системы подготовки специалистов, формирование готовности педагогов к осуществлению разных видов профессиональной деятельности на основе ключевых компетенций как совокупности профессионально значимых качеств личности, эффективно взаимодействующих с социумом.

Профессиональная компетентность педагога представляет собой качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры. Выделяются следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: *мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный* [2].

Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом системной профессиональной подготовки в целом. В этой связи овладение функциональным компонентом следует рассматривать как основу формирования, развития и углубления всех аспектов профессиональной компетентности. По сути функциональный компонент в структуре профессиональной компетентности педагога можно считать технологической составляющей, включающей операционально-деятельностный и операционально-процессуальный компоненты деятельности учителя, которые оказывают существенное влияние на оптимальные результаты обучения.

Технологическую составляющую профессиональной компетентности характеризует когнитивный компонент, овладение соответствующими знаниями (технологий, методов, видов, форм деятельности) и умениями творчески применять эти знания, проектировать процесс обучения, анализировать эффективность собственной деятельности.

В современной дидактике существует множество определений понятия «педагогическая технология»: *техника* реализации учебного процесса, *описание* процесса достижения результатов обучения, *часть* дидактической системы, *модель* педагогической деятельности и др.

При всей неоднозначности определений понятия «педагогическая технология» основные ее характеристики неизменны: «педагогическая технология — это определенная, научно обоснованная совокупность форм, методов, способов, приемов обучения и воспитания, системно используемых в образовательном процессе, алгоритмизация деятельности преподавателей и учащихся, целью которой является гарантированное достижение запланированных результатов» [4, с. 6].

Анализ образовательной практики показывает, что педагогические технологии, как любые изменения, нововведения, используются на трех взаимосвязанных уровнях: общедидактическом (общепедагогическом), частнометодическом (частнопредметном), локальном (модульном).

Понятие «педагогической технологии», особенно на частнопредметном и локальном уровнях, часто смешивают с понятием методики обучения, видя разницу лишь в расстановке акцентов, между тем как еще в 1970-е гг. в лаборатории Ю. К. Бабанского были выработаны основные критерии технологии: «Решение дидактических проблем с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению».

В трудах М. М. Поташника читаем: «...способ постановки целей, которые предлагает педагогическая технология, отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или другой эксперт могут надежно опознать» [5, с. 280]. Цели, по М. М. Поташнику, должны быть диагностичными, т. е. проверяемыми, а обучение — воспроизводимым.

Именно воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если», известной «жесткостью», которая является оборотной стороной целенаправленного учебного процесса, обеспечивающей гарантированность конечного результата, характеризуется любая педагогическая технология.

Признаки педагогических технологий, выделенные в работах отечественных и зарубежных авторов (Г. К. Селевко, В. П. Беспалько, Б. С. Блума, М. В. Кларина и др.), также восходят к категориям *диагностичности* и *воспроизводимости*: *диагностическое целеобразование* и *результативность* (как признаки технологий) предполагают гарантированное достижение целей; группа признаков — *проектируемость*, *алгоритмизируемость*, *системность*, *управляемость* — отражают различные стороны воспроизводимости педагогических технологий.

Понятно, что успешная реализация этих и других действий, связанных с внедрением педагогических технологий, требует от современного педагога концептуального осмысления собственной образовательной деятельности и, прежде всего, овладения системой технологических знаний.

Педагог как технолог — это дидакт, проектировщик, методист, практический психолог, исследователь, организатор, наставник, консультант.

В его личности должны сочетаться такие интегральные качества, как эрудиция, дидактическое самосознание, интеллектуальная активность, готовность к инновациям, критичность мышления, культура общения.

Список профессионально значимых личностных качеств можно продолжить: в настоящее время определено более 100 критериев и показателей, характеризующих модель педагога-технолога; одной из наиболее удачных, на наш взгляд, является базовая модель, предложенная В. И. Боголюбовым, которая включает: знания основ НОТ; организаторские способности; социальные установки и интеллектуальные свойства личности педагога; знания теории и истории развития педагогических технологий; знания и умения по разделу «Методы интенсификации процесса обучения»; владение педагогической квалиметрией (деловые игры, рейтинг, тестирование, тренинги, стандарты); знания и умения по разделам «Новые информационные технологии», «Экспертные системы» [1, с. 51–52].

С целью формирования технологической компетентности будущего педагога-словесника на кафедре литературы ДГПУ разработан и внедрен в учебный план спецкурс «Современные педагогические технологии в практике преподавания литературы в школе».

Спецкурс разработан в соответствии с основными положениями направления «Педагогические кадры для системы непрерывного образования» Концепции развития непрерывного образования в Российской Федерации на период 2004–2010 гг.: «стимулирование инновационной деятельности преподавателей, инновационных подходов к разработке учебных программ, внедрению новых методов преподавания и обучения» [3, с. 273]. И как проект, имеющий инновационную направленность, отмечен Грантом Президента РФ в области образования за 2009 г.

Структура спецкурса базируется на концептуальной основе вычленения сквозных идей построения учебного процесса, заложенной в классификациях педагогических технологий отечественными и зарубежными дидактами Г. К. Селевко, В. П. Беспалько, Б. С. Блюмом, М. В. Клариным, В. Т. Фоменко и др.

Содержание спецкурса представляет собой предметно-конкретное описание наиболее известных в практике преподавания литературы технологий, их сущности, целей, основных элементов, компонентов содержания, методов и приемов обучения, видов и форм учебной деятельности, этапов практической реализации, системы оценивания результатов.

Среди них технология мастерских, технология проектного обучения, технология ФОД (филологическое образование как деятельность), технология межпредметной и внутрипредметной интеграции, технология проблемного обучения литературе, технология диалогического изучения литературы, технология преподавания литературы как человекоформирующего предмета (Е. Н. Ильин), технология построения нетрадиционных форм урока литературы, игровые технологии на уроках литературы и др.

Основной целью курса является овладение студентами филологического факультета организационно-методическим инструментарием педагогических технологий: психолого-педагогическими установками, формами, методами, способами, приемами, воспитательными средствами. При этом особо важным является обучение студентов на основе теории деятельностного обучения, разработанной отечественными учеными Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериним, Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, опирающейся на процесс активного усвоения содержания материала посредством формирования обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, творческой деятельности и получения студентами опыта этой деятельности.

Комплекс трех взаимосвязанных составляющих: собственно современного содержания, которое передается обучаемым и предполагает не предметные знания, а компетенции, адекватные жизненной практике; активных методов обучения и мониторинга образовательных результатов, а также наличия современной инфраструктуры для обеспечения процесса обучения — позволяют студентам достичь следующих результатов:

- получить знания о методологических основах личностно ориентированного, индивидуального и компетентностного подходов к обучению и механизмах их реализации;
- ориентироваться в широком спектре современных педагогических технологий, их классификации; понимать сущность педагогиче-

ской технологии, знать ее структуру, критерии, признаки, владеть навыками описания и анализа технологии;

- овладеть навыками проектирования образовательного процесса, направленного на индивидуализацию обучения, усиление самостоятельного творческого начала в деятельности учащихся, развитие исследовательской деятельности и социальной практики;
- приобрести навыки использования многообразия видов деятельности учащихся (проектных, индивидуальных и групповых), самостоятельной работы с различными источниками информации и базами данных; форм дифференциации учебной среды; возможностей классно-кабинетного пространства; методов и средств определения динамики продвижения учащихся в учебном процессе;
- развить активно-действенное состояние личности, готовность к инновациям, созданию индивидуального стиля будущей профессиональной деятельности.

Освоение программы предполагает участие в семинарах, тренингах, мастер-классах, ролевых играх и др., обеспечивающих практическую направленность обучения, формирование компетентностей студентов-филологов, развитие профессиональных умений конструирования процесса обучения литературе на основе новых педагогических технологий.

Программа снабжена тематикой рефератов, контрольных работ, вопросами для контроля знаний, библиографией по дидактическим и частнометодическим основам технологий и их использованию в практике преподавания литературы.

Курс «Современные педагогические технологии...» как часть федерального компонента учебных планов всех факультетов педагогических вузов разработан в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению «профессиональная подготовка педагога» и нацелен на повышение теоретической, практической и мотивационной готовности будущего учителя-словесника к деятельности в образовательном пространстве, способствующем индивидуально-личностному развитию школьника.

Рассчитанный на 48 аудиторных часов курс в течение трех лет реализуется на 5-м курсе и в магистратуре филологического факультета, демонстрирует устойчивую мотивацию студентов к достижению оптимальных результатов, что вызывает необходимость дальнейшего совершенствования его научного, учебно-методического, материально-технического сопровождения.

Освоение содержания курса обеспечивает достижение ценностных ориентаций личности будущего педагога, формирование его профес-

сионально-педагогической компетентности как единства теоретической и практической готовности к выполнению профессиональных функций. Изучение в высшей школе педагогических технологий, составляющих ценнейшее для современности педагогическое знание, интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет на овладение знаниями педагогических, психологических, социальных наук, их применение в прогнозировании, планировании и реализации будущей инновационной деятельности, обеспечивая профессиональное становление филолога в период обучения в вузе.

Список использованных источников:

1. *Боголюбов В. И.* Инновационные технологии в педагогике // Школьные технологии. — 2005. — №1.
2. *Дружилов С. А.* Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. — Новокузнецк, 2005. — Вып. № 8.
3. Модернизация российского образования (документы и материалы). — М., 2004.
4. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. — М., 1998.
5. Управление качеством образования / под ред. М. М. Поташника. — М., 2000.

З. Ш. Омарова
(Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ДАГЕСТАНСКОЙ ШКОЛЫ

Правильность речи — обязательный, но не единственный показатель ее культуры. Умелая речь характеризуется такими признаками, как ясность, точность, стилистическая выдержанность, выразительность, отсутствие информативно-избыточных компонентов и т. п. Учитель не ставит перед собой в принципе невыполнимой задачи воспитать из любого своего ученика мастера слова, однако владение элементарным уровнем такого мастерства не только доступно каждому, но и необходимо ему для того, чтобы всесторонне проявить себя как личность. Этот уровень предполагает способность отбирать речевые средства с учетом ситуации и обстановки речи, умение учитывать восприятие адресата и избегать двусмысленности, тавтологии, тяжеловесных, с трудом воспринимаемых конструкций и т. п.

Высокоорганизованная речь предполагает отсутствие речевых ошибок. Поэтому работа по предупреждению и устранению речевых ошибок — важная составная часть общей работы по развитию речи в школе.

Следует отметить, что в речи учащихся наблюдается много грамматических ошибок, которые объяснимы влиянием родного языка.

Например: *фонетические* — [б'ил], [ж'ил]; *лексические* — невежа — невежда; *морфологические* — «нет местов», неправильное употребление слов, неточная реализация их значений («шел в Махачкалу» вместо «ехал в Махачкалу»), неоправданный инверсионный порядок слов. (ДундухъевачІана. «Я к тебе пришел» (ав.). Глагол-сказуемое в дагестанском языке ставится на последнем месте в предложении, где члены предложения имеют определенный порядок словорасположения; *синтаксические* — «читала книга», «красный шапочка», «красивая мальчик», «большая гвоздь» (отсутствие согласования определения с определяемым словом в роде, числе и падеже). Это объясняется отсутствием во многих дагестанских языках категории рода.

В наше время большое значение приобретает умение человека убедить окружающих, отстаивать свою точку зрения. Поэтому важно уметь говорить убедительно и аргументированно, мыслить логически. Коммуникативная направленность русского языка в дагестанской школе ставит задачу формирования у учащихся навыков и умений свободного владения как письменной, так и устной речью. Совершенное владение речью предполагает умение выражать свои мысли и воспринимать речь собеседника как в форме монолога, так и в форме диалога. Признавая важность и необходимость обучения учащихся дагестанской школы монологической речи, мы считаем, что проблема специального обучения диалогической речи представляет большой теоретический и практический интерес, потому что, во-первых, «наиболее употребительной формой социально-речевого общения является диалог» [2, с. 25], во-вторых, диалогическая речь, в отличие от монологической, всегда обладает свойством относительной неподготовленности, поэтому трудна для усвоения не только учащимися 5 класса, но и старшеклассниками, в-третьих, проблема обучения русской диалогической речи учащихся дагестанской школы в методике преподавания русского языка в национальной школе все еще не нашла серьезного теоретического и практического решения. Для реализации этой задачи, на наш взгляд, требуется совершенствовать методику преподавания русского языка в школе.

Изучение качества знаний по русскому языку показывает, что у учащихся 5 класса не выработаны навыки диалогической речи. Не уделяется должное внимание обучению различным видам диалога.

Учащиеся 5 класса затрудняются в составлении диалогов на знакомые ситуации, у них слабо развиты навыки употребления синтаксических конструкций, характерных для диалогической речи. Основным недостатком у большинства учащихся — прерывистость в диалогической речи, обусловленная бедностью словарного запаса, отсутствие навыков составления диалогических единиц. Анализ диалогической речи свидетельствует о том, что основные ошибки учащихся обуславливаются межъязыковой интерференцией. Билингвы допускают много лексико-семантических, произносительных, словообразовательных, морфологических и синтаксических ошибок, обуславливаемых интерферирующим влиянием родного языка. Об этом было сказано выше.

Одной из предпосылок повышения эффективности овладения содержанием учебного материала является реализация принципа системности формирования умений и навыков, которая создает благоприятные условия для приобретения учащимися новых знаний.

При формировании речевой компетенции у учащихся можно и нужно использовать информационные и технические средства, также и Интернет, который оптимизирует процесс обучения, повышает его результативность.

Практика показывает, что применение технических средств обучения на уроках русского языка способствует более интенсивному формированию познавательных навыков, речевой компетенции, а также глубокому и прочному усвоению изучаемого материала. При объяснении нового материала учитель может использовать следующие информационно-технические средства:

- звуковые средства — фонозапись;
- зрительно-звуковые средства — телевидение, видео, компьютер.

Большой интерес представляет проблема использования информационных технологий в процессе обучения диалогической речи, развитию речевой компетенции.

Учащиеся недостаточно раскрепощены, смущаются составлять, а тем более разыгрывать диалоги. И поэтому, чтобы облегчить выполнение заданий, мы их даем в тестовой форме. Наличие компьютерного класса позволяет готовить электронные варианты данных тестов. Благодаря специальной компьютерной программе, позволяющей самим ученикам проверять результаты, работа принимает увлекательный характер, что способствует созданию положительного эмоционального настроя на уроках.

В учебных условиях аудирование в диалогической форме должно быть непременно ситуативным. Это достигается как путем создания естественных, так и путем создания искусственных ситуаций с помощью компьютера, видео, телевидения, а также путем воображения, стимулируемого речью учителя, записанной на диске. Неоценимым педагогическим эффектом обладает прослушивание учениками чтения мастерами художественного слова отрывков из произведений русской классики. При этом обеспечиваются междисциплинарные связи, а обучение технике декламации, аудированию производится на общепризнанных образцах.

Учебные заведения неплохо оснащены техническими средствами обучения русской речи. Они дают учителю возможность вести беседу, задавать вопросы. При демонстрации слайдов можно фиксировать внимание учеников, возвращаться к ним для подробного описания. Можно предложить ученикам составить текст, продумать, какой разговор происходит между действующими лицами, как развиваются события и т. д.

И насколько серьезна будет подготовка учителя к занятиям, в том числе и в техническом плане, настолько эффективней будет успеваемость учеников.

Список использованных источников:

1. *Балаян А. Р.* К проблеме функционально-лингвистического изучения диалога. Изд-во АН СССР. Серия литературы и языка. — 1971. — Вып. 4. — Т. XXX. — С. 325–331.

2. *Изаренков Д. И.* Обучение диалогической речи. — М.: Русский язык, 1986. — 160 с.

Е. М. Родионова
(Санкт-Петербург)

ЭЛЕКТРОННЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Современные мультимедийные технологии прочно входят в нашу жизнь, проникая в разные сферы деятельности человека. Широкое распространение получили они и в образовательном процессе, давая высокий эффект обучения школьным дисциплинам, в том числе и английскому языку. Наибольшую результативность показывает применение в процессе обучения электронных презентаций, особенно в тех случаях, когда это подкреплено методической необходимостью и целесообразностью.

Мультимедийные презентации предлагают информацию, которая усваивается человеком наиболее успешно, так как представляют ее в яркой, доступной форме, воздействующей на различные органы чувств учащихся. Зрительный ряд бывает подкреплен слуховым и вербальным сопровождением, а также различными схемами и диаграммами, что способствует систематизации предлагаемых в презентации знаний.

В своей работе я начала использовать электронные презентации не так давно — только четыре года назад. Но с появлением интерактивной доски Mimio появилась возможность создания таких уроков, где учащийся активно вовлечен в процесс обучения (До появления программного продукта Mimio мы работали с программой Star Board). Тогда же я заметила, насколько возрос интерес (а что нового будет сегодня на уроке?), мотивация (возможность применить полученные знания у интерактивной доски) на проводимых мной занятиях.

Использование электронных презентаций на уроке английского языка позволяет полнее реализовать важный дидактический принцип наглядности. Электронная презентация, являясь универсальным сред-

ством обучения, обеспечивает зрительную информацию, которая в ходе обучения может выполнять самые разные функции:

- служить опорой для понимания речевой структуры;
- быть связующим звеном между смысловой и звуковой стороной слова и таким образом обеспечить запоминание;
- проектировать на экран различные ситуации употребления определенных слов;
- проектировать на экран различные задания в соответствии с поставленной коммуникативной задачей
- использовать роль обратной связи в форме ключей.

Презентации, созданные учителем для конкретного урока с его определенными целями и задачами, обладают своей ценностью, которая состоит в том, что материал в них дается обучающимся компактно, в них нет ничего лишнего, вся информация работает на достижение целей и задач данного урока.

Мне бы хотелось показать использование электронной презентации на уроке английского языка по теме «Времена года».

План урока

Время: 45 минут.

Учащиеся: 3В класс.

Тип урока: интегрированный (говорение и аудирование) урок с использованием информационно-коммуникативных технологий (презентация).

Цель урока: обобщить знания учеников по теме «Времена года», совершенствовать навыки и умения.

Задачи урока:

1. Образовательные:

- углубить и расширить знания учащихся по теме;
- формировать навыки самостоятельного решения коммуникативных задач.

2. Развивающие:

- развивать навыки аудирования иноязычной речи;
- активизировать навыки говорения;
- закрепить грамматические навыки.

3. Воспитательные:

- повысить интерес учащихся к изучаемому языку;
- формировать навыки коллективной деятельности.

Оборудование: интерактивная доска Mimio, проектор + компьютер, колонки, стилус, фломастеры для белой доски, УМК для 3 класса

И. Н. Верещагина, О. В. Афанасьевой, Просвещение, картинки «Времена года», символические предметы времен года (сухие листья, снежки из ваты, запись песни соловья, солнцезащитные очки).

6 min	Орг. момент, Let's play guessing game — I'll show you some things, and you'll tell me the topic of our lesson.	T — Cl Ps — about seasons
12 min	Деление на 4 команды (каждая получает картинку соответствующую своему времени года) Winter, Spring, Summer and Autumn. «What is the best season?» — prove it. Каждая группа составляет монологическое высказывание с опорой на ранее изученную лексику (см. учебник).	Group work (учащиеся читают слова и выражения с интерактивной доски)
12 min	Grammar task № 1 — make up sentences Grammar task № 2 — fill in blanks	Individual in their exercise — books (checking at the interactive board)
5 min	Audition	Individual
5 min	Повторение степеней сравнения прилагательных из прослушанного стихотворения для аудирования	All together (хором), далее P1 — у доски, остальные — в тетрадях.
5 min	Подведение итогов: Sing the song of seasons — Something bright in all — flowers in the summer, showers in the fall Homework. Оценивание активных учеников	T — Cl

П. В. Комзолов
(Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Наша школа, являясь членом ГЭП «Инновационная площадка по языковому образованию», работает над темой «Диалог культур как способ оптимизации учебного процесса».

Целью ЭД является создание условий для полноценного и разностороннего личностного становления и развития учащихся с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов, способностей; подготовка учащихся к жизни в условиях поликультурного мира.

При этом основными задачами являются:

- обновление содержания языкового образования и технологий обучения;
- создание новой образовательной среды в соответствии с компетентностным, системно-деятельностным, личностно ориентированным подходом;
- совершенствование системы воспитания средствами ИЯ, направленной на активную социализацию личности. Особая роль в этой связи отводится интеграции основного и дополнительного образования.

Учителями-экспериментаторами разработаны уроки, внеклассные мероприятия на ИЯ, отражающие современные подходы к преподаванию ИЯ, направленные на формирование ключевых компетенций, в том числе социокультурную. Также нами готовится для внешней экспертизы и дальнейшей публикации программа интеграции основного и дополнительного образования в преподавании ИЯ в контексте формирования диалога культур.

Овладение в ходе ЭД передовыми педагогическими технологиями, в том числе ИКТ, привело к осознанию необходимости технической мо-

дернизации учебного процесса. В школе было установлено спутниковое ТВ с трансляцией передач на ИЯ, приобретен мобильный класс для использования ИКТ в преподавании ИЯ, прошли обучающие семинары по использованию новых технологий в учебном процессе.

Возможность обучения с использованием ИКТ позволяет шире и глубже, чем традиционные методы, использовать образовательный потенциал учебного предмета:

- стимулировать познавательную активность обучающихся;
- реализовывать лично-ориентированный подход в обучении ИЯ, обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию обучения;
- используя компьютер, учитель может давать индивидуальные задания каждому ученику, организовывать разные формы учебного взаимодействия;
- обеспечивать самоконтроль (возможность организации, проведения и самопроверки уровня сформированности языковых и речевых навыков и умений, развитие способности осуществления самоконтроля, формирование умения учиться самостоятельно);
- организовать групповые формы работы в виде совместных проектов;
- создавать подлинно языковую среду (в условиях совместных международных телекоммуникационных проектов);
- обеспечить учащимся свободный доступ к информации.

ИКТ — широкий спектр цифровых технологий. На практике ИТ называют все технологии, предполагающие использование специальных технических информационных средств (компьютер, аудио, видео).

В нашей школе ИКТ применяются на уровне использования интернет-ресурсов в преподавании ИЯ, использования обучающих мультимедийных программ, а также использования ресурсов спутникового ТВ на ИЯ. Сейчас мне бы хотелось остановиться на некоторых актуальных вопросах, связанных с использованием ИКТ.

Необходимость использования интернет-ресурсов на уроках и во внеурочной деятельности обусловлена тем, что Интернет обладает колоссальными информационными возможностями: чтение аутентичных текстов, прослушивание и общение с носителями языка, организация совместной исследовательской работы учащихся. Развиваются умения добывать информацию из разных источников.

Причем важно отметить, что в современных условиях умение добывать информацию из разных источников, пользоваться ею, создавать ее самостоятельно — ключевое умение. Знания очень быстро устаре-

вают, человек вынужден учиться всю жизнь. В связи с необходимостью учиться непрерывно, искать новые механизмы накопления знаний ИКТ становятся все более актуальными. Акцент в большей степени ставится на деятельность ученика. Особое внимание уделяется формированию у школьников умений работать с информацией, формированию исследовательских умений. Основной ценностью становится самостоятельность мышления, способность принимать аргументированные решения, осведомленность не только в узкой профессиональной области, но и в смежных областях. Одной из главных задач современной системы образования является формирование информационной компетенции наряду с другими.

Также важно отметить, что Всемирная паутина кроме крайне актуальной и полезной информации содержит недостаточную, некачественную информацию, следовательно, особо остро стоит проблема выработки критического и творческого мышления учащихся. Достигается это в учебном процессе за счет проблемности изложения материала, дополнительного поиска необходимой информации, сравнения противоположных точек зрения. В этом смысле интернет-ресурсы предлагают широкое поле деятельности для поиска, анализа, сопоставления, дебатирования.

Что касается обучающих программ по языку, то в современном образовательном пространстве можно выделить следующие: программы-тренажеры, контролирующие программы, мультимедийные энциклопедии и т. д. Занятия с их использованием становятся более наглядными и интересными, повышается эффективность усвоения материала. Каждый ученик может работать в удобном для него режиме, выбирая оптимальную для себя скорость усвоения материала.

Среди программ, которые используются в нашей школе, мне бы хотелось отметить следующие: New Round-Up, New Grammar Time, Grammar Practice, English Vocabulary in use. Эти программы направлены на формирование грамматических и лексических навыков и отличаются высокими техническими и методическими качествами. Являясь приложением к соответствующим пособиям, они характеризуются системностью формирования грамматических навыков, позволяют индивидуализировать учебный процесс, делать акцент на автономию учащихся.

Программы по грамматике содержат широкий спектр языковых упражнений: на трансформацию, подстановку, конструирование, сопоставление; увлекательные игры, которые имеют образовательное значение, повышают мотивацию к изучению английского языка. Программа на формирование лексических навыков отличается системностью,

обилием интересных упражнений разного вида: crosswords, wordsearch, matching.

Также, говоря о мультимедийных программах, нельзя не упомянуть Penguin Active Reading. Программа является приложением к книге, в ней содержится полная аудиоверсия книги, что позволяет помимо умений чтения формировать умения аудирования. Программа также содержит упражнения на проверку понимания прочитанного, усвоение лексики. Эта программа наряду с книгой станет незаменимым подспорьем для учителя на занятиях по домашнему чтению.

Кроме этого важно отметить, что с этими книгами можно использовать видео на уроках. В Интернете на сайте поддержки можно найти соответствующие задания, идеи по организации уроков.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что эти программы позволяют формировать и автоматизировать языковые аспекты речевых умений, организовать самостоятельную работу, осуществлять индивидуализацию, дифференциацию процесса обучения ИЯ и являются очень эффективными.

Использование видео (в нашем случае — ресурсы спутникового ТВ) также видится нам крайне эффективным.

В нашей школе установлена спутниковая тарелка Космос ТВ, мы имеем возможность просмотра следующих каналов:

- Фильмы (Hallmark, cartoons, TV 1000, MGM);
- Познавательные телепрограммы (Animal Planet, Discovery, National Geographic, Travel);
- Новости (Russia Today, CNN, BBC, Euronews).

Использование ресурсов спутникового ТВ позволяет соединить различные аспекты акта речевого взаимодействия, интеграцию умений аудирования, чтения, письма, говорения, социокультурный аспект. Кроме того, видео является стимулом к сотрудничеству, общению, проектной работе.

Видео дает возможность визуализации информации о месте события, внешнем виде, невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, что особенно важно, если учесть такую реалию сегодняшнего дня, как кликовое и клиповое сознание современных детей. Также видео дает возможность получить быстрый доступ к информации в процессе игры.

Вместе с тем существует ряд крайне важных вопросов по использованию этого ресурса. Первое — это как часто использовать. Спутниковое ТВ можно использовать в начале темы, в конце (для дальнейшего углубления, организации проектной деятельности). Второе — трудность

понимания видеоматериалов. Снятию этих трудностей помогают специальные задания: дотекстовые, текстовые, послетекстовые.

Рассмотрим возможные упражнения при работе с новостными каналами на примере CNN.

Дотекстовый этап:

- Brainstorming: представление темы предстоящего просмотра с разбором возможной лексики по этой теме, актуализацией имеющихся знаний.
- Введение НЛЕ (свести к минимуму — имена собственные, топонимы, гидронимы), составить список + события.
- Обсуждение некоторых вопросов, затрагиваемых в видео (What is your personal definition of...?), возможно также «free write on the question».
- Просмотр без звука («mute») — focus on the images, обсудить: как вы думаете, о чем будет видео. What's this? Who's that? What's happening?

Текстовый этап:

1. Просмотр 2–3 раза. Ответить на 6 вопросов: who, what, when, where, why, how.
2. Просмотр 5 раз.
3. Просмотр без записей.
4. Одним предложением сформулировать тему видеофрагмента, в парах задать к нему вопрос и ответить, возможно также написание до 10 вопросов (1-е прослушивание — встречаются ли эти вопросы в видео, 2-е прослушивание — нашли ли они ответы в видео What did the woman who was interviewed say?)
5. Поделить видео на трети. Для каждой трети вопросы: who, what, when, where, why, how. Делать паузы после каждой трети для обсуждения в парах. После всего просмотра обсуждение в группе.
6. Если в видео интервью 1–3, присвоить учащимся номера 1–3, затем объединить по номерам. «What were the most important points that the interviewed person made to contribute to the news story. Then report their results to the entire class».
7. Полностью просмотреть. Разделить на малые группы (3 чел.) Write a short one — paragraph summary of what they've heard.
8. Treasure hunt (searching for the answers), note — taking (key words, abbreviations, symbols, spelling)
9. Gist Listening. What is the topic of this report?, What event is the focus of this report?, Who is at the center of this report and why?
10. Listening for detail. Numbers: 1-е прослушивание — только цифры.

2-е прослушивание, к чему они относятся, можно самому написать цифры на доске. Попросив учащихся отметить упомянутые TimeExpressions

Послетекстовый этап:

Speaking:

- intonation;
- stress patterns;
- подчеркнуть слова, которые интонационно выделены, rising/falling intonation. В парах практика произношения.
- Создать свою версию новостей, читая обобщения по просмотренному (в группах по 3 чел.), записать на видео по модели CNN.

Также возможны соответствующие упражнения по формированию умений письма на материалах CNN.

Writing

- Дотекстовый этап: a free write about the topic of the broadcast. В парах обменяться, обсудить.
- После просмотра: составить список вопросов к видеофрагменту. В парах обсудить, получить ответы.
- A class newspaper (Что они только что просмотрели в формате газеты). В том числе on-line версию газеты;
- Проектная работа по проблеме видео, используя интернет-ресурсы.

Здесь также важно отметить, что:

- Упражнения следует давать дифференцированно. Так, сильные учащиеся смогут обойтись без столь подробной подготовки на дотекстовом этапе.
- Использовать репортажи по 3–4 минуты (утомление, потеря концентрации).
- Дети могут ничего не знать по теме, следовательно, снятие смысловых, социокультурных трудностей посредством актуализации темы.

Упражнения по работе с фильмами

Дотекстовый этап:

- Настроить учащихся на просмотр фильма, снятие возможных лингвистических трудностей.
- Привлечь внимание к теме фильма — заголовок, актуальность темы.
- Предугадать возможное содержание фильма.

Текстовый этап:

- Определить значение слова по контексту.
- Отсутствие изображения при сохранении звука: описание предполагаемой внешности героев и их одежды, предметов, которые могут находиться, места события, характера взаимоотношений между героями.
- Пауза: высказать предположения о дальнейшем ходе событий.
- Выключение звука при сохранении изображения с последующим воспроизведением предполагаемого текста.
- Вопросы по фильму.
- Написание рецензии, обзора на фильм.
- fill in questionnaires.
- true/false, multiple choice questions.
- Написать письмо персонажу фильма.
- Отметить слова в списке, которые упоминались.
- Постер, афиша фильма.
- a speech about the film (pros and cons).
- Role play a scene.
- Сравнить фильм с книгой (персонажи, общее и отличия).

Кроме того, важно также отметить, что познавательные (образовательные) спутниковые каналы, такие как Discovery, National Geographic, имеют интернет-поддержку. На соответствующих сайтах (<http://school.discoveryeducation.com>; <http://channel.nationalgeographic.com/resources/ngo/education/expeditions/lessons.matrix.html>) учитель может найти не только идеи по организации уроков, планы уроков, интересные задания, но и массу дополнительных текстовых и видеоматериалов, которые позволят затем перевести эту работу в исследование, проект.

Таким образом, включение современных информационных технологий в образовательный процесс создает возможность повышения качества образования. Достигается интенсификация процесса обучения.

SUCCESSFUL LEARNING

(на примере игрового урока «День благодарения в США»)

How often does a teacher realize the necessity of fostering in the minds of students the desire to be successful?

It is clear that a good teacher creates a lot of opportunities in the classroom for the students to be successful in their own personal progress and growth. Making students understand that they can change and grow a little every day and in this way easily form habits of success rather than habits of failure — that is a great challenge for a teacher of nowadays to my mind.

One of these opportunities is a contest lesson, where pupils can compete and at the same time help others and get the help from friends in case they need it.

I would like to share my idea of a competition at the English lesson. The lesson is devoted to Thanksgiving Day in the USA. It is created in the form of a competitive game and can be adapted to any age of students. The lesson which is shown below is for the students of 9th–10th forms. However, I adapted and changed some of the tasks for the 2nd year students as well and it was a huge success with these students as well. I can also say that the form in which the lesson is represented might be also used as a competition between classes on Thanksgiving Day. Just use your imagination and everybody will feel the taste of success and achievement in your classroom!

Целью урока является стимулирование интереса учащихся к изучению английского языка. В ходе урока учитель решает обучающие, развивающие и воспитательные задачи:

- совершенствование навыков устной речи;
- совершенствование лексических навыков;
- актуализация страноведческого материала;
- развитие интереса к странам изучаемого языка;
- развитие умения работать в команде в атмосфере сотрудничества, толерантности и взаимопонимания;
- развитие воображения и творчества.

Оборудование:

- интерактивная доска;
- компьютер;
- проектор.

Ход урока

1. Организационный момент.

2. Речевая разминка. «Мозговой штурм» (brainstorming) по теме «Праздники народов мира». Ребята называют известные им праздники стран изучаемого языка. Учитель при необходимости помогает ребятам вспомнить праздник *День благодарения* и переходит к постановке целей и задач урока.

3. Постановка целей и задач урока. Учитель рассказывает, что данный урок будет посвящен празднику *День благодарения* в США и что на уроке учащиеся будут играть в знакомую всем игру «Крестики и нолики». Учитель спрашивает учащихся, знают ли они правила игры «Крестики и нолики». Вместе с учащимися учитель формулирует правила игры, объясняя, что для того, чтобы иметь право поставить свой знак (крестик или нолик), команда должна сначала победить в конкурсе, зашифрованном в выбранной клетке.

4. Основная часть урока.

- Деление учащихся на две команды «Крестики» и «Нолики». Учитель заранее готовит одинаковое количество жетончиков со значками «X» и «O». Учащимся предлагается взять по одному жетончику. Учащиеся со значками «X» становятся командой «Крестики». Учащиеся со значками «O» становятся командой «Нолики».
- Команда «Крестики» первая выбирает задание на игровом поле. При соприкосновении стилуса с названием выбранного задания, появляется расшифровка конкурса и требования к нему.

Примечание: Если нет возможности использовать интерактивную доску, то учитель сам раскрывает суть задания.

Поле для игры

<i>30 seconds</i>	<i>Ads</i>	<i>10 sentences</i>
<i>Bureme</i>	<i>Reading</i>	<i>T or F</i>
<i>Jokes</i>	<i>?</i>	<i>Monument</i>

- Обе команды выполняют задание. Победителя определяет учитель (или жюри из приглашенных учителей). Победившая команда ставит значок своей команды сверху названия выигранного конкурса.
- Команда «Нолики» выбирает задание. При выборе задания должен учитываться принцип игры, что побеждает та команда, которая первая поставит свои значки горизонтально, вертикально или по диагонали.
Победившая в конкурсе команда ставит свой значок, и так продолжается до победы одной из команд.
- Игра прекращается, когда одна из команд первая поставит свои значки горизонтально, вертикально или по диагонали.

Задания

30 seconds

You are given three questions to answer. Your answers should be witty. You are given 30 seconds to prepare the answer to each question.

Questions:

Why are the words Turkey and turkey written and pronounced in the same way?

Why does the word queue have five letters but is pronounced as one letter of the English alphabet?

Why does a computer mouse need a mat?

Bureme

Write a poem. Each line should be finished with the given words:

Mayflower

Pilgrims

winter

Indians

Jokes

Dramatise a joke given by the teacher in the English language. Time to prepare – 1 minute.

Учитель раздает каждой команде по карточке с шуткой на английском языке. Учащиеся должны разыграть ее.

Ads

Advertise a turkey. Time to prepare – 2 minutes.

Reading

You are given a text about Thanksgiving Day. The text is cut in several parts. Your task is to put the parts of the text in logical order. The winner is the first team which is ready with the task, if the task is done correctly.

?

I need a person from each team. You will be put some questions. If you answer correctly, you are given a point. The winner is the person who gets more points.

Questions:

1. What was the name of the friend of Robinson Crusoe? (Friday)
2. Who celebrates his birthday once in four years? (A person who was born on 29 February.)
3. Who wrote «The Lord of the Rings»? (Tolkien)
4. What's the English for «Тихий океан»? (The Pacific ocean)
5. How do people call a girl with a tail? (A mermaid)
6. It used to be a palace, a prison, a zoo and a mint. Now it's a museum. (The Tower of London)
7. What is the name of Harry Potter's school? (Hogwarts)
8. Who carries a baby in the bag? (Кто носит ребенка в сумке?) (A kangaroo)
9. How do we call false hair? (A wig)
10. It's a country, an island and a continent at the same time. (Australia)
11. Who helped an old man to pull out a turnip? (A mouse)
12. What did Cinderella lose at the ball? (A shoe)
13. Who was Kolobok eaten by? (A fox)
14. How do we call a horse with strips? (A zebra)

10 sentences

Make up a story in 10 sentences about Thanksgiving Day. Time to prepare — 5 minutes.

Выигрывает команда, которая быстрее и без ошибок напишет историю.

T or F

Listen to the statements connected with Thanksgiving Day. Decide if the statements are true or false. The winner is the team which has more correct answers.

- The ship came to America in 1720.
- The ship was called «Sunflower».

- The people on the ship were called «The Pilgrims».
- The people came from France.
- The people left the country because there wasn't enough food.
- The Indians showed the Pilgrims how to hunt turkeys.
- The first Thanksgiving Day was arranged by the Indians.
- Now American homes are decorated on Thanksgiving Day with figures from the Bible.

Команды письменно выполняют задание. Правильный ответ — одно очко. Побеждает команда, набравшая большее количество очков.

Monument

Build up a monument to the ship «Mayflower». (The material — the members of the team).

5. Подведение итогов урока. Учащимся предлагается рассказать, какой конкурс-задание им понравился больше всего и почему. Победившая команда получает отличные отметки. В качестве домашнего задания можно предложить учащимся одно из невыбранных заданий.

Примечание: В случае, если обе команды выигрывают конкурс, то в клеточку, где было зашифровано задание, ставятся два значка: X и 0. В процессе игры обе команды могут использовать эту клеточку.

О. В. Комарова
(Санкт-Петербург)

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 11 КЛАССЕ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПО ОТНОШЕНИЮ К МОЛОДЕЖНЫМ СУБКУЛЬТУРАМ»

Урок рекомендуется проводить с учащимися 10–11 класса после изучения темы «Проблемы молодежи». Конференция-дискуссия как форма организации образовательного процесса высокоэффективна для творческого осмысления материала и является хорошим средством его закрепления, включая несколько факторов углубленного усвоения материала:

1. Ознакомление каждого участника со сведениями, имеющимися у других участников дискуссии.
2. Сосуществование различных, даже противоположных мнений.
3. Поощрение разных подходов к одному явлению.
4. Возможность оспаривать и отвергать любое высказываемое мнение.
5. Побуждение участников к поиску общего решения проблем.

Дискуссия как способ работы учителя значима в выработке инициативности учащихся, в развитии ценностных ориентаций, самостоятельности в поиске информации и применения полученных знаний и навыков, осознанного принятия решений. Главная особенность учебной дискуссии заключается в том, что «она строится как целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска не столько единственной истины, сколько множественных истин, представляющих как ряд обосновываемых точек зрения, позиций» (М. В. Кларин. «Инновации в мировой педагогике»).

Для правильного проведения дискуссии учителю требуется выполнить огромную подготовительную работу, чтобы научить школьников формулировать мнение, не бояться высказывать его, уметь отстаивать свою точку зрения и принимать чужую. Предварительно необходимо

сформировать три группы учащихся и дать задание подготовить компьютерные презентации по теме «Молодежные группы и их субкультура» по плану:

1. Период возникновения молодежной субкультуры.
2. История возникновения, известные представители субкультуры.
3. Характерные внешние атрибуты принадлежности к группе.
4. Мироззрение, формы проведения свободного времени, музыка.
5. Положительные и негативные черты субкультуры.

Цель урока: развитие коммуникативных навыков. Закрепление навыков по формированию высказывания и отстаиванию собственной точки зрения и мнения. Закрепление лексики по теме «Проблемы молодежи».

Метод: дискуссия в форме конференции.

Техническое оснащение урока: ноутбук, проектор для демонстрации компьютерных презентаций, экран, либо магнитная доска для демонстрации проектов, выполненных на бумаге.

Оформление доски: афоризмы на английском языке.

«Разногласия лучше улаживать рукопожатием, чем рукоприкладством».

«Взаимопонимание — это кратчайшее расстояние между двумя точками зрения».

«Взгляни на себя глазами других — и ты, возможно, изменишь свои взгляды».

План урока:

1. Организационный этап. Ведущие (учитель или подготовленные им учащиеся) сообщают тему конференции, представляют и раскрывают значения понятий «толерантность» и «субкультура», объявляют первую группу выступающих.
2. Этап проверки домашнего задания. Презентация материала первой группой учащихся.
3. Этап всесторонней проверки знаний. Вопросы класса к выступающим.
4. Этап подготовки учащихся к активному усвоению нового материала. Ведущие благодарят выступавших за презентацию материала и предлагают классу высказать свое мнение, поработав в группах и заполнив опросник.
5. Этап усвоения новых знаний. Систематизация и обобщение нового материала учащимися. Работа в группах. Заполнение учащимися опросника.

6. Этап проверки понимания учащимися нового материала. Высказывание общего мнения представителем от каждой группы учащихся на основе опросника.
7. Ведущие представляют вторую группу выступающих.
8. Презентация материала второй группой учащихся.
9. Вопросы класса к выступающим.
10. Ведущие благодарят выступавших за презентацию материала и предлагают классу высказать свое мнение, поработав в группах и заполнив опросник.
11. Этап закрепления нового материала. Закрепление методики ответа при очередной проверке знаний. Работа в группах. Заполнение учащимися опросника.
12. Высказывание общего мнения представителем от каждой группы учащихся на основе опросника.
13. Ведущие представляют третью группу выступающих.
14. Презентация материала третьей группой учащихся.
15. Вопросы класса к выступающим.
16. Ведущие благодарят выступавших за презентацию материала и предлагают классу высказать свое мнение, поработав в группах и заполнив опросник.
17. Этап закрепления нового материала. Закрепление методики ответа при очередной проверке знаний. Работа в группах. Заполнение учащимися опросника.
18. Высказывание общего мнения представителем от каждой группы учащихся на основе опросника.
19. Ведущие завершают конференцию.
20. Учитель сообщает о домашнем задании (подготовить монологическое высказывание и диалог в формате ЕГЭ, используя карточки № 2 и № 3), разъясняет методику его выполнения и подводит итоги урока. Подведение итогов работы: отметить работу класса, выделить особенно активно участвовавших учеников.

План урока на английском языке. (Подготовка ведущих).

Оформление доски: афоризмы на английском языке.

It is always easier to settle differences by shaking hands, not fists.

Understanding is the shortest distance between two points of views.

If we could see ourselves as others see us, we would probably change our views.

1. P1 — Dear friends! Today we are going to hold a conference on youth subcultures. A lot of teenagers join different groups and movements

nowadays. Why? Perhaps it is a lack of any other ways to express their ideas. They protest against their parents or rebel against the older generations. To my mind, the main reason of joining the group is the ability to show your solidarity with like – minded friends. Youth subcultures are customs, beliefs and the behaviour of particular groups of teenagers within a society whose behaviour is disapproved by most of people.

P2 – Teens subculture reveals itself in many characteristics: clothes, styles of music, hair-dos, ways of life and opinions on life. On the other hand, teens express their individuality within a framework of their subculture what requires following a certain fashion. More than that, there is a certain philosophy lying in the basis of different subcultures.

P1 – Have you ever thought of yourself as a part of any youth community? What do you do to be accepted by your friends? Do you know why Russian teenagers join groups of Skateboarders, Emoies, Graffers and Goths? Should our society be more tolerant towards youth subcultures and what should youngsters do to be accepted by our society?

P2 – Three groups of students are ready to present their views, opinions, ideas and information about the problem of youth subcultures.

P1 – We are glad to invite the first group. They think that skateboarding is not only a sport but a subculture.

2. A CD-presentation of a group of Skateboarders.

3. P1 – Now your questions to the group.

4. P2 – Thank you, Skateboarders, for your useful information. Now I would like the audience to work in groups to complete the lists of class survey.

5. Group work.

6. P2 – Your time is up. Now I would like to invite representatives of Graffers and Emoies to express their opinion.

7. P1 – The next extraordinary subculture we'll be acquainted with is graffiti. Graffiti is disapproved by most people as they think graffers break the law, painting on the walls of buildings and spoiling the view with their scrawls.

P2 – I'm sure the second group will give us a good opportunity to know if graffiti is a crime or a form of art.

8. A CD-presentation of a group of Graffers.

9. P1 – Now your questions to the group.

10. P2 – Thank you, Graffers for your useful information. Now I would like the audience to work in groups to complete the lists of class survey.

11. Group work.

P2 – Your time is up. Now I would like to invite representatives of Skateboarders and Emoies to express their opinion.

P1 – For many years, people have been trying to find harmony, to take their emotions under control looking for a right balance between their emotions and self-control. However, Emoies think that showing too much emotion and allowing oneself to be controlled by it is quite natural for people. More than that, nowadays there is a lack of emotion as we live a busy life and pay more attention to business than to the relationship with people. Welcome, emo kids!

12. A CD-presentation of a group of Emoies.

P1 – Now your questions to the group.

P2 – Thank you, Emoies, for your useful information. Now I would like the audience to work in groups to complete the lists of class survey.

Group work.

P2 – Your time is up. Now I would like to invite representatives of Skateboarders and Graffers to express their opinion.

P1 – Different subcultures have their own beliefs, values, fashion and favourite music. Some subcultures have positive characteristics which are connected with sports or a kind of art. Sometimes teens tend to show off and they just should learn to express their individuality without hearting other people's feelings and limiting other people's freedom.

a. P2 – However, not all groups are peaceful. Some of them are prepared to bully or hurt people physically in an attempt to get their message across and their opinions are diametrically opposed to the values and norms of the society. More over, we should admit that some of teenagers' subcultures are associated with drugs and violence. Some of them propagandize superiority of one nation over another that provoke fights and criminal tendencies. Sometimes the opinions of teens' peers are more important to teenagers than their parents' ideas as teens are very susceptible to peer pressure.

b. P1 – On the other hand, subcultures are not as bad as they are thought to be. A lot of teens think about changing the world to the best. Teens' subcultures have many characteristics which can be considered positive. Subcultures give teens a relative freedom in expressing their individuality, a circle of friends, positive emotions and an opportunity to communicate with peers.

T – We greatly appreciate participants of our conference and are also thankful to those who tried to find positive sides in different subcultures

and showed their tolerance. It means they expressed their willingness to accept behaviour, beliefs and customs which one might not like or agree with, without opposition. They say that understanding is the shortest distance between two points of view.

Student card № 1 (Class survey)

	Positive characteristics	Negative characteristics
Skateboarders		
Graffers		
Emoes		

Student card № 2

Give a 2 minute talk on youth subcultures.

Remember to say:

- what youth subcultures you know;
- why different subcultures appear;
- if subcultures help to express one's individuality;
- if you would like to belong to any teenage subculture (why/why not).

You have to talk for 2–2.5 minutes. The teacher will listen until you have finished. Then she will ask you some questions.

Student card № 3

You and your friend are going to choose a subculture to belong to. Discuss the following options and choose one you both like most of all:

- Skateboarders;
- Graffers;
- Emoies;
- Goths.

You begin the conversation. Your examiner will be your partner.

Remember to:

- be active and polite;
- agree or disagree with your friend;
- give reasons;
- take your partner's attitudes into account;
- come to an agreement.

Е. Е. Богданова
(Санкт-Петербург)

ВНЕУРОЧНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ».

СЦЕНАРИЙ ИГРЫ «ВЛАСТЕЛИН ГОРЫ»

Вступление

Ни для кого не секрет, что здоровье учащихся российских школ вызывает серьезную тревогу. Что такое здоровье? По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), «здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов. Обладание наивысшим достижимым уровнем здоровья является одним из основных прав всякого человека».

Российский философ В. М. Розин выделяет два уровня здоровья: социальный и индивидуальный. Если на социальный уровень здоровья влиять очень трудно, то изменить индивидуальный уровень в лучшую сторону многим по силам. Особенно это касается учеников школ, которые могут укрепить свое здоровье, если повысить их уровень мотивации на сохранение здоровья.

По данным ВОЗ здоровье человека на 70–80 % определяется его собственным отношением к своему здоровью и здоровому образу жизни. Именно в школьном возрасте важно формировать у учащихся физическую и духовную гармонию. Разговорная тема «Здоровье», которая изучается на уроках английского языка в средней и старшей школе, позволяет школьникам осознать значение здорового образа жизни.

Внеурочное мероприятие. Игра The Lord of the Mountain

Цели:

1. Повторение изученного материала по теме «Здоровый образ жизни»; закрепление лексических, орфографических и грамматиче-

ских навыков; тренировка навыков ведения дискуссии, умения высказывать свою точку зрения и выслушивать других.

2. Осознание учащимися, что понятие «здоровье» — многогранное. Оно включает не только физическое, но и ментальное, психическое, нравственное и социальное здоровье.
3. Осмысление учащимися идеи, что здоровье человека зависит от него самого.

Оборудование: карточки, постеры, интерактивная доска.

Количество участников: 14–16 человек.

Ведущий: учитель.

Правила игры: участники выполняют задания. Каждый правильный ответ приносит команде 1 балл. В командной игре на скорость, где время ограничивается 3–5 минутами, выигрывает команда, составившая больше правильных предложений. Команда, набравшая большее количество баллов, становится «Хозяином Горы».

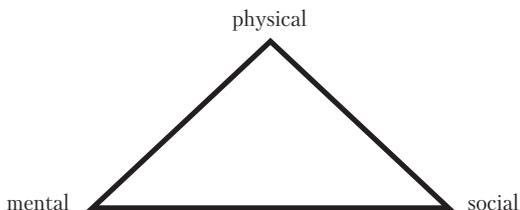
1. Деление на команды. Каждый ученик вытаскивает карточку со словом «HEALTHY» или «LIFESTYLE». Это название команды. Ребята выбирают капитана команды. Кроме того, каждому члену команды присваивается индивидуальный номер.

Teacher: Our game is devoted to «Healthy Lifestyle». Hello, boys. Hello, girls. I'm glad to see you today. Are you ready to start?

What is health?

Pupils: Health is the quality of life that includes your physical, mental and social well-being.

Teacher: Look at this Health Triangle. The Health Triangle has three points — physical, mental and social. Your goal is to reach the top of this mountain and become its Lord.



This is your first task. Match the notions with the definitions.

Учащимся предлагается подобрать на карточках определения к понятиям:

Physical health.

Mental health.

Social health.

Physical health is the condition of the body.

Mental health is the condition of the mind and emotions.

Social health is the way you relate to others.

Teacher: Now, show me your knowledge of our body.

Командам предлагается подписать названия частей тела на рисунке с изображением человека. Если используется интерактивная доска, названия открываются и перемещаются в нужную позицию.

2. The parts of the body: ear, mouth, arm, body, chin, eye, face, finger, hair, head, heart, leg, foot (feet), nose, shoulder, back, neck, stomach, toe.

Teacher: To move further you must pass the bridge and not fall down. But first, you must build this bridge.

3. Учащимся предлагается соединить название болезни на английском языке с его русским эквивалентом.

- | | |
|------------------|----------------|
| 1. боль в ушах | a) headache |
| 2. простуда | b) earache |
| 3. боль в спине | c) toothache |
| 4. зубная боль | e) backache |
| 5. боль в животе | f) cold |
| 6. боль в голове | g) fall ill |
| 7. заболеть | h) stomachache |
| 8. боль в сердце | g) heartache |

4. *Teacher:* Nobody likes to be ill. However, sometimes we fall ill and have to go to the doctor.

Учащимся предлагается разыграть диалог «На приеме у врача». Команды получают карточки с описанием симптомов болезни. На обдумывание предлагается выделить не больше двух минут. Наивысший балл получают учащиеся, наиболее полно использовавшие лексику по теме и продемонстрировавшие лучшую языковую компетенцию.

Card 1. High temperature; a sore throat; a bad cough, etc.

Card 2. Stomachache after meals, etc.

Примерный диалог № 1

Doctor: What's wrong with you?

Patient: Oh, I have a splitting headache, a running nose and a bad cough.

D. Have you taken your temperature?

P. About 38 in the morning.

D. Does it hurt you to swallow?

P. Yes. My throat is sore.

D. Let me examine you: feel your pulse, sound your chest. Strip to the waist, please. Breathe deeply. Open your mouth, please.

P. Is there anything serious?

D. Don't worry, just the flu.

P. Shall I take any medicine?

D. I'll prescribe some pills for fever and a mixture for cough. Stay in bed for some days, drink warm milk with honey and you'll recover soon.

P. Thank you, doctor.

Примерный диалог № 2

Doctor: What are you complaining of?

Patient: Doctor, I have no appetite. And I have a bad headache.

D. Show me your tongue. Yes, you have a very nasty tongue. Have you a pain in the stomach?

P. Yes, doctor, sometimes, especially after meals.

D. Strip to the waist. I must examine your stomach... Does it hurt here?

P. No, not here.

D. Here?

P. Oh, yes, it does here.

D. You have a digestion trouble. But it's not serious. I'll prescribe some tablets. You must take two before meal. Do not eat any roast meat or any other heavy food, only boiled vegetables and milk. If you follow my prescriptions, you will feel much better tomorrow and in two or three days you'll be quite well again.

Teacher: So, if you follow the doctor's prescriptions, you will recover soon. But do you know what you should do to keep fit? Give advice to these people.

5. Вниманию учеников представлены картинки с изображением различных ситуаций по теме «Здоровый образ жизни». Это может быть, например, полный человек, питающийся вредной для здоровья пищей;

спортсмен, и подобное. Задача игроков — дать как можно больше правильных советов, используя выражения *should / should not*.

6. Учитель предлагает командам выполнить задание на карточках. Каждая команда получает карточку с набором слов для составления предложений.

Put the words in the logical order:

- 1) Healthy, fit, food, to, eat, food, keep. (Eat healthy food to keep fit.)
- 2) Wealth, is, good, above, health. (Good health is above wealth).
- 3) Be, take, a, shower, cool, to, healthy. (Take a cool shower to be healthy).
- 4) Sweets, are, too, bad, many, teeth, for, your. (Too many sweets are bad for your teeth).
- 5) Your, eat, wash, hands, before, you. (Wash your hands before you eat).

7. Подведение итогов. Поздравление команды-победителя. Вручение призов.

Список использованных источников:

1. Гацкевич М. А. Грамматика английского языка для школьников: сборник упражнений. — Кн. 4. — СПб.: КАРО, 2002.

2. Дзюина Е. В. Игровые уроки и внеклассные мероприятия на английском языке. 5–9 классы. — М.: ВАКО, 2010.

3. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие. — Минск: Высшая школа, 1998.

4. Уроки английского языка для преподавателей: методическое пособие. — СПб.: КАРО, 2002.

5. *Meeks-Mitchel H.* Health. Focus on you. USA MERRIL.

М. Ю. Александрова
(Санкт-Петербург)

УРОК-КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ТЕМЕ
«ПРИНЦИПЫ ЯЗЫКОВОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ»
В РАБОТЕ НАД УЧЕБНЫМ ПРОЕКТОМ
«ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ»

Урок рекомендуется проводить в 7 классе после изучения темы «Английский язык — средство международного общения». Он является итоговым уроком учебного проекта по данной теме.

Учебный проект — организационная форма работы, которая ориентирована на изучение законченной учебной темы.

Это — совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы [1].

Целями данного проекта являются:

1. Формирование у учащихся знаний о значении английского языка в современном мире, о важности изучения английского языка.
2. Освоение способов приобретения знаний из различных источников.
3. Проведение самостоятельной исследовательской работы и обобщение ее результатов.
4. Формирование умений у учащихся работать в группе.
5. Воспитание стремления к взаимопониманию, толерантного отношения к представителям разных культур и языков.

Для правильного и эффективного проведения урока учителю совместно с учащимися необходимо выполнить огромную подготовительную работу, чтобы научить школьников вести поиск информации, применять полученные знания навыки, формулировать свое мнение, не бояться высказывать его, уметь отстаивать свою точку зрения и принимать чужую.

Этапы проведения учебного проекта:

1. Обсуждение целей и причин изучения английского языка.
2. Составление анкеты для проведения опроса.
3. Распределение на творческие группы по 3-м темам.
 - 3.1. История и география распространения английского языка.
Группа готовит презентацию об истории распространения английского языка по миру. Можно на интерактивную доску вывести карту мира и выступающие умным пером стрелками показывают пути распространения английского языка и страны, в которых он является первым и вторым официальным языком.
 - 3.2. Опрос «Зачем изучают английский язык».
Группа готовит анкету и проводит опрос среди одноклассников, их родителей, бабушек и дедушек. Результаты опроса демонстрируются в виде таблицы и диаграммы. Это можно сделать с использованием интерактивной доски. Группа должна сделать выводы о том, какие причины изучения иностранных языков были главными раньше и теперь.
 - 3.3. Области применения английского языка.
Группа готовит презентацию, в которой перечисляются и иллюстрируются основные области применения английского языка.
4. Проведение урока-конференции.
5. Написание сочинения «Английский язык в моей жизни».

Цели урока:

1. Развитие коммуникативной компетенции учащихся по теме «Английский язык — язык международного общения»;
2. Воспитание стремления к взаимопониманию между людьми, говорящих на разных языках.

Задачи: закрепление навыков по формированию, высказыванию и аргументации собственной точки зрения и навыков по ведению диалога — обмена мнениями.

Тип урока: урок-конференция

Техническое оснащение: ноутбук, проектор для демонстрации компьютерных презентаций, экран, (интерактивная доска).

Оформление доски: высказывания подростков на английском языке.

«Я считаю, что у нас — людей — становится все больше общего. Всем следует говорить на одном языке, и тогда нам легче будет общаться».

«Межнациональное общение важно. Но очень важна и индивидуальность. Каждый должен знать несколько языков, а не один».

«Толерантность (терпимость) — это готовность позволять людям делать и говорить, что они хотят, верить в то, что они хотят, не критикуя их» (Словарь современного английского языка).

План урока:

1. Организационный этап. Ведущие (учитель или подготовленные учащиеся) сообщают тему конференции, обращают внимание на приведенные высказывания и просят высказать свое мнение. Представляют первую группу выступающих.
2. Этап проверки домашнего задания. Презентация материала первой группой учащихся.
3. Этап всесторонней проверки знаний. Вопросы.
4. Этап подготовки учащихся к активному усвоению нового материала. Ведущие благодарят выступавших за презентацию материала.
5. Ведущие представляют вторую группу выступающих.
6. Презентация материала второй группой учащихся.
7. Вопросы класса к выступающим.
8. Ведущие представляют третью группу выступающих.
9. Презентация материала третьей группой учащихся.
10. Вопросы к выступающим.
11. Обсуждение приведенных высказываний в группах или парах. Целью является выработка как можно большего числа аргументов в пользу каждого утверждения и вывод о том, что они справедливы и не противоречат друг другу.
12. Высказывание общего мнения.
13. Завершение.
14. Учитель сообщает домашнее задание и подводит итоги работы: отмечает работу класса и особо активных учащихся.

Ход урока на английском языке:

Оформление доски: высказывания подростков.

I think it is good that we as a human race have more and more in common. We should all speak the same language so it is easier to communicate.

Communication between countries is important. But it is also important to have an identity. Everyone should learn many languages, not just one [2].

Tolerance — willingness to allow people to do, say, or believe what they want without criticizing them. Dictionary of Contemporary English [3].

1. P1. Dear friends! Today we are holding a conference on the importance of learning foreign languages.
Nowadays the knowledge of foreign languages is becoming more and more important than ever before because we live in a multi-lingual environment.
The English language is growing faster than any other language and has become a global language.
Let's listen to the first group of students. They are going to tell us about the history of English.
2. The presentation of the first group. [Рис. 1, 2, 3]
3. P1. Well, would you like to ask the group any questions?
Thank you for your useful information.
4. P2. Why do people learn foreign languages?
In recent years the world has changed and the purposes of learning languages have also changed.
Our second group has carried out a survey. They made up the questionnaire and asked a number of representatives of 3 generations: grandparents, parents and students to fill it in. Now they are going to acquaint you with the results of the survey.
5. The presentation of the second group. [Рис. 4, 5, 6]
6. P2. Would you like to ask the group any questions?
Thank you for your interesting information.
7. In recent years, there has been a huge increase in the number of areas where foreign languages are needed. The third group is going to run through the main spheres where the English language is used.
8. The presentation of the third group. [Рис. 7, 8, 9, 10]
9. P1. To sum it up, English has become the international language, the language of the planet.
So should we stop learning other languages and concentrate on English? Look at the quotations on the blackboard. What is the main point? (whether there should be one world language or whether we should keep our own language).
Work in pairs and complete a survey. Work out as many arguments for both statements as you can.
10. Group work.
11. T. Read your arguments for one world language.
Against it.
12. T. All things considered, all people have the language right i.e. the right to speak their own language. Every language is a part of culture and traditions of people living in the country.

In 1995 185 countries including Russia signed the Declaration of the principles of tolerance. It declares that all people have their identity and it should be saved and cherished. We want to live in a free democratic society where everyone can say, do and believe what they want and no one would criticize them.

However, it's very convenient to have one world language. It also can help communicate with people, learn more about life, customs and traditions in other countries and understand each other.

13. T. We greatly appreciate the participants of our conference. You've made a good job. We are also thankful to you for taking part in our discussion and I hope you will always show your tolerance to those who differ from you in appearance, language, views and customs.

Student card (Class survey)

I think, all people should speak one language because	I think, people should speak many languages because
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.

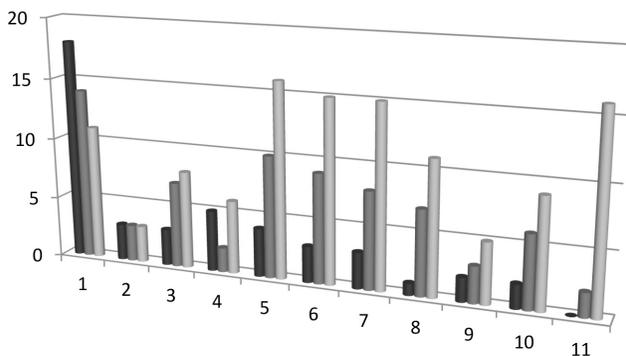
Survey Why Do People Study English?

Total number of interviewed: 54

	Reasons and aims of studying English	In grandparents' times	In parents' times	nowadays
1	Because it is taught at school	18	14	11
2	As a hobby	3	3	3
3	To read foreign authors in the original	3	7	8
4	To read scientific literature	5	2	6
5	For work	4	10	16
6	For travelling	3	9	15

	Reasons and aims of studying English	In grandparents' times	In parents' times	nowadays
7	For communication	3	8	15
8	To listen to songs in English	1	7	11
9	To listen to foreign radio broadcasting	2	3	5
10	To watch films in English	2	6	9
11	To use computer	0	2	16
12	Other			

Survey results



Список использованных источников:

1. Intel Обучение для будущего: учебное пособие — М.: Интернет-Университет Информационных Технологий, 2006.
2. Get on Track to FCE: Pearson Education Limited, 2002.
3. Longman Dictionary of Contemporary. English Pearson Education Limited, 1978, 2001.

Е. А. Глазунова
(Санкт-Петербург)

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРОДУКТИВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Применение педагогических технологий на уроке обусловлено требованиями, которые предъявляет жизненная необходимость. При всем своем творческом характере деятельность педагога технологична, а это означает, что учитель должен методично конструировать свой урок, исходя из целей и задач, которые перед ним стоят.

Для достижения основной цели обучения английскому языку, а именно «использование иностранного языка как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира» я в своей работе стараюсь создать оптимальную среду для диалога ученика и учителя, и учеников между собой. Любой процесс обучения строится на диалоге, а умение вырабатывать общее понимание проблемы в процессе обсуждения неизбежно приведет к обогащению мотивов обучения.

Обучение иностранному языку — это обучение средствам общения, поэтому я придерживаюсь в работе принципа деятельности. Знание должно стать инструментом, а для этого с ним надо работать. Для решения данных задач используются следующие технологии: *исследовательские и проектные методы, дебаты; технология развития критического мышления; технология использования в обучении игровых методов, ролевых, деловых, и других видов обучающих игр; обучение в сотрудничестве; компьютерные технологии, технологии интерактивного обучения.*

Технология обучения в сотрудничестве — это организация взаимодействия учащихся в парах или малых группах с целью совместного решения коммуникативных задач. Сущность данной технологии заключается в следующих принципах:

- группы формируются таким образом, чтобы в них были сильные и слабые ученики;

- группа имеет одно задание на всех;
- группы не соревнуются, а стараются подтянуть каждого на доступный ему уровень;
- каждый несет персональную ответственность за всех;
- работа всех членов группы оценивается одинаково;
- учитель также оценивает умение слушать друг друга, помогать друг другу, делиться информацией.

Использование данной технологии способствует взаимодействию учащихся, так как дает возможность высказаться большему числу учащихся. Работа в группах создает эмоциональную атмосферу, которая способствует повышению мотивации. Также повышается чувство ответственности и самостоятельности; развивается умение слушать друг друга и помогать друг другу.

Данную технологию можно использовать при обучении как устной, так и письменной речи. Например, для обсуждения заданной проблемы класс делится на две группы, одна из которых «оптимисты», а другая — «пессимисты». Задача: за ограниченный промежуток времени предложить свои аргументы в поддержку той или иной точки зрения. Данные аргументы затем используются в письменном высказывании.

Другой пример использования работы в сотрудничестве — это совместное написание отрывка сочинения. Моя работа в качестве эксперта ЕГЭ по английскому языку показала, что у учащихся есть определенные трудности с написанием сочинения, где надо изложить свою точку зрения. На уроке я предлагаю группам доработать сочинение, в котором нарушена структура, а именно отсутствует абзац с изложением противоположной точки зрения с контраргументами автора. Для выполнения этой задачи я использую диапроектор и прозрачную пленку. Учащиеся выполняют задание в определенный отрезок времени, и по окончании работы класс анализирует ответы и совместно оценивает их в соответствии с критериями написания сочинения. Использование данной технологии позволяет значительно увеличить эффективность урока.

Пример методической разработки урока

Тема урока: Технологии подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ. Раздел «Письмо», на примере темы «Жизнь в большом городе».

Целью данного урока является обучение написанию сочинения с элементами рассуждения через коммуникативно обусловленные ситуации по теме «Жизнь в большом городе». В ходе урока учитель решает такие задачи, как формирование критического мышления учащихся на основе аргументированных высказываний, совершенствование практических

навыков написания сочинения с обоснованной точкой зрения. Также проводится работа над языковыми навыками, а именно активизируется лексика по теме «Преимущества и недостатки жизни в городе и загороде» и проводится работа над использованием функционального языка и средств логической связи. На уроке решается воспитательная задача, основанная на сотрудничестве учащихся (работа в парах и малых группах, что позволяет вовлекать в учебный процесс личность ученика в целом, стимулирует его речевые, когнитивные и творческие способности; помогает создать комфортную атмосферу на уроке и развивает желание практически использовать иностранный язык).

Оборудование:

- Интерактивная доска;
- Компьютеры, подключенные к сети.

На уроке используется интерактивное оборудование в силу нескольких причин:

1. Интерактивная доска позволяет наглядно структурировать урок.
2. За счет экономии времени учитель имеет возможность более эффективно решать дидактические задачи.
3. Правильно организованная работа учащихся (работа в малых группах с использованием ИКТ и привлечением творческой активности) позволяет глубоко и прочно усвоить учебный материал.

Ход урока

1. Постановка целей и задач урока.

Основной целью урока является *обучение аргументированному высказыванию и использование данного навыка в написании сочинения*, в котором необходимо изложить собственную точку зрения. Результаты экзаменов показывают, что данный вид письма является сложным, так как часто подменяется сочинением «За и против», поэтому на уроке подробно будут рассмотрены различия этих двух видов сочинений, а также критерии оценивания этого вида заданий.

Для постановки цели урока учитель может спроектировать на доску слайд с изображением ситуации, в которой учащиеся что-то пишут. Это даст им возможность самостоятельно предсказать цель урока.

2. Основная часть урока начинается с речевой разминки, которая направлена на активизацию словарного запаса по теме «Жизнь в большом городе».

Учитель демонстрирует слайд с изображением Санкт-Петербурга и предлагает составить короткие монологи о жизни в нашем городе. Данное задание можно выполнить, используя технологию работы в парах.

3. Следующий этап урока — работа над аргументированными высказываниями.

Тема обсуждения: «Преимущества и недостатки жизни в городе и за городом».

Для того чтобы предоставить определенную модель высказывания учитель предлагает прослушать аудиотекст, в котором говорящий сообщает, где он предпочитает жить и почему.

На доску проектируются 2 слайда с изображением жизни в городе и за городом. После прослушивания учащиеся сообщают, где предпочитает жить говорящий.

Для создания собственного *аргументированного высказывания* учащиеся работают в малых группах.

Учитель может это организовать следующим образом: ученики делятся на 4 группы. Существует много разных способов деления на группы. Наиболее продуктивным считается такое деление, при котором группы имеют относительно равный по уровню способностей состав. Учащиеся продумывают аргументы в группах в течение 3-х минут. Учитель помогает по мере необходимости подобрать слова и сформулировать предложения. После обсуждения представители каждой группы зачитывают аргументы в поддержку своей точки зрения.

Для того чтобы расширить словарный запас по данной теме, учитель открывает слайд с дополнительными идеями по теме. Учащиеся имеют возможность сравнить свои высказывания и дополнить ответы. (Картинки отодвигаются — под ними спрятаны возможные аргументы) (Приложение 1).

4. Анализ сочинения по теме «Жизнь в большом городе».

На следующем этапе учитель дает образец сочинения. Данное сочинение требует определенной доработки. Учащимся предлагается самостоятельно прочитать сочинение и назвать недостатки.

Пример сочинения также можно показать в презентации. Это позволит учителю указать на ошибки в сочинении. Интерактивное оборудование допускает интересные варианты работы, например, учитель в презентации указывает на недостатки сочинения и закрывает их «шторкой», после того как учащиеся дают свои ответы, учитель отодвигает «шторку», и учащиеся самостоятельно анализируют правильность своих ответов (Приложения 2 и 3).

5. Развитие навыка аргументированного высказывания в письменной речи на примере сочинения «Точка зрения» формата ЕГЭ.

Для реализации данной задачи учитель вновь обращает внимание учеников на образец сочинения и предлагает доработать его (Приложение 4).

Недостатками данного сочинения являются:

- 1) Отсутствие постановки проблемы.
- 2) Не используются слова-связки.
- 3) Отсутствие другой точки зрения и объяснения, почему автор с ней не согласен.

Задача: необходимо исправить недостатки.

Исправление недостатков происходит в несколько этапов.

- I. Исправление вступления. Решить данную проблему можно, используя метод работы с классом. Учащиеся предлагают несколько вариантов вступлений — класс выбирает лучшее из них. (По гиперссылке переходим к правильному вступлению).
- II. Исправление 2-го параграфа. Здесь необходимо добавить слова-связки. Учащиеся работают в парах. После выполнения задания сравниваем ответы. (По гиперссылке переходим к правильному варианту).
- III. Исправление 3-го параграфа. Параграф требует наибольшей доработки. Для решения этой задачи учитель делит класс на несколько подгрупп. Каждая подгруппа должна написать параграф, изложив другую точку зрения, и объяснить, почему они не согласны с заявленной точкой зрения. Задание выполняется на компьютерах в течение 7 минут. По окончании выполнения задания ответы проектируются на интерактивную доску. Учитель вместе с учащимися анализирует каждый вариант с точки зрения организации и содержания. В соответствии с критериями оценки выбирается лучшая работа (Приложения 5 и 6).

6. Заключительный этап.

Учитель подводит итог работы на уроке. Ученики повторяют основные этапы написания сочинения и критерии оценивания. Учитель объясняет, что дома учащиеся напишут сочинение по теме урока и произведут проверку своей работы в соответствии с критериями оценки самостоятельно.

Приложение 1

Фразы для обсуждения плюсов и минусов жизни в городе и загородом:

One of the advantages / disadvantages of ... is that ...

The (main) advantage / disadvantage of ... is that ...

The main drawback / benefit with ... is that ...

A further advantage /disadvantage (of) the problem (with) ... is

Living in the country	Living in the city
Healthy environment	Flats with modern conveniences
Picturesque surroundings	Different entertainment
Low crime rate	Poor environment
Poor entertainment	Good job opportunities
Cost of living is cheaper	Access to education
Problem of employment	Developed public transport system
Few schools / hospitals	High crime rate
Poor public transport system	Shopping facilities
Friendly people	Cost of living is high
Less traffic	Life is more anonymous
Nosy neighbours	Stressful life
	Sport facilities
	Medical service

Приложение 2

Тема сочинения. Планы сочинений для анализа.

Exam task

Some people say that only a mad person can choose to live in a metropolis. Others would not swap life in the city for anything in the world.

What is your opinion?

The plans for writing the composition

- Give a general statement of the problem
- Outline the points FOR
- Outline the points AGAINST
- Draw a conclusion
- Make an introduction

- Express your personal opinion and give reasons
- Give arguments for the other point of view and explain why you don't agree with it
- Draw a conclusion

Приложение 3

Образец сочинения, требующий доработки

Nowadays lots of people choose to live in the city as they think life here brings lots of advantages.

The first reason for living in a city is that there is a variety of jobs to choose from and more chances of promotion. Big cities have better entertainment facilities with shops, cinemas, theaters and sport centers. There are better education and health services. This is important if you have children or if you are older. Public transport is better and more frequent than in the country.

On the other hand, life in the city is more stressful than in the country. People can be sometimes aggressive and you can feel lonely. There are traffic jams in rush hours, people are always in a hurry so they suffer from stress.

All in all, where it is better to live depends on your circumstances and taste. If you like the noise and excitement of the city, then living in the country is not for you. If you want healthy life without stress, then the country would be a better choice.

Приложение 4

Недостатки сочинения

The drawbacks of the composition

- The problem isn't stated properly
- The author doesn't explain why he disagrees with the contrasting opinion
- Limited range of linking words

Приложение 5

Вводные фразы используемые для изложения точки зрения:

To express opinion:	To introduce conflicting viewpoints
In my opinion	It is argued that
In my view	People argue that
I strongly believe that	Opponents of this view say
From my point of view	There are people who oppose
	There are those who claim that

Приложение 6

Критерии для оценивания сочинения

The criteria for the assessment

- I have written a formal composition according to the plan
- I have written four paragraphs
- My argument is clear
- I have given some examples
- I have used linking words
- I have checked my composition for mistakes

Х. Б. Адуева
(Махачкала)

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Республика Дагестан — один из уникальных и своеобразных регионов Российской Федерации. Республика многонациональная, на ее территории проживают представители 102 национальностей и народностей с самобытной культурой и богатыми традициями.

Особенности исторического развития и природно-географические условия способствовали образованию и сохранению в Дагестане исключительного этнического и языкового разнообразия, которое послужило основанием назвать Дагестан не только страной гор, но и «горой языков».

В Дагестане проживают около 30 коренных народностей и небольших этнических групп с самостоятельными языками и диалектами. Народы Дагестана говорят на языках, относящихся к трем крупным языковым семьям: иберийско-кавказской, тюркской и индоевропейской.

В настоящее время в Дагестане говорят на 28 самостоятельных языках, учащиеся 1-х классов обучаются по азбукам, написанным на 14 языках, передачи по радио ведутся на 11 языках, в 7 национальных театрах ставятся спектакли на родных языках, на 14 языках выходят республиканские и районные газеты.

Обучение русскому языку — языку межнационального общения — в нашей многонациональной республике имеет исключительно важное значение. Оно определяется ролью русского языка в жизни дагестанцев, в обучении и воспитании учащихся.

Село Шамхал-Термен, где я живу и работаю, расположено в 15 км от Махачкалы, столицы Республики Дагестан. Здесь проживают представители 10 национальностей. Основной состав — аварцы, кумыки, лакцы, даргинцы, лезгины, русские, азербайджанцы, агульцы, рутульцы, цахуры. Одной из главных задач, стоящих перед дагестанской школой, является формирование и развитие русско-национального двуязычия, т. е. практическое овладение родным и русским языками.

В школе обучаются 868 учащихся. Большинство из них составляют аварцы — 430 и кумыки — 308. Русских учащихся в связи с оттоком в последние годы русскоязычного населения всего 7.

Обучение в школе ведется на русском языке. Родной язык и родная литература преподаются как учебные дисциплины. В течение десятилетий в городских школах и в селениях со смешанным национальным составом родные языки не преподавались. Введение в учебные планы многонациональных школ родных языков стало возможным только в 1990-е г. Горские языки Дагестана являются родственными. Типологическая близость языков позволяет создать общую лингвистическую базу построения единой методики первоначального обучения русскому языку в дагестанской многонациональной школе. Однако, организуя процесс обучения родным языкам, школа сталкивается с рядом трудностей. Большой проблемой является то, что родные языки имеют диалекты, говоры. Носители одного языка из одного района не всегда понимают представителя другого района, потому что каждое село говорит на своем диалекте. Школьникам нелегко дается изучение родных языков, так как занятия ведутся только на литературном языке, отличающемся от их родного фонетическим, лексическим и грамматическим строем.

Школа занимается по второму учебному плану, который рассчитан на работу в школах со смешанным составом. Русский язык преподается с 1-го класса. В старшей школе содержание и структура курса русского языка определяется программой «Русский язык и литература для 5–11-х классов национальных школ Российской Федерации», разработанной Институтом национальных проблем образования Министерства образования и науки.

В программе определены цели и задачи обучения русскому языку, основная из которых заключается в том, чтобы «научить школьников практически владеть государственным языком Российской Федерации, пользоваться русской речью в производственной и общественной деятельности как средством межнационального общения и языком учебных предметов, изучаемых в ряде национальных школ на русском языке» [2, с. 3]. В работе методического объединения словесников школы большое внимание уделяется практической направленности преподавания русского языка, обеспечению возможности получения среднего и высшего образования на русском языке, приобщению к культуре и литературе русского народа.

Система обучения русскому языку в нашей школе характеризуется выдвиганием на первый план культурно-гуманистической сущности языкового образования, созданием культурной среды, так как язык должен изучаться в неразрывном единстве с миропониманием и культурой

народа, говорящего на этом языке. Такую развивающую языковую среду многие годы формировали в школе замечательные русские учителя Валова Вера Александровна, Пелагеина Галина Владимировна, Ермолаева Ольга Дмитриевна.

В настоящее время в нашей школе работают 17 учителей русского языка и литературы, созданы учебно-методические комплексы по русскому языку для национальной школы, усовершенствованы учебники, но нерешенных проблем еще немало.

Особую трудность в преподавании русского языка представляет низкий уровень владения (или невладение) русским языком детьми до 6 лет. В школе дети сразу попадают в условия двуязычия. Известно, что в науке различается естественный (бытовой) и искусственный (учебный) билингвизм. При этом отмечается, что «естественный билингвизм возникает в соответствующем языковом окружении (в которое входит наличие радио и телевидения) и благодаря широкой речевой практике. Осознания специфики языковой системы может не происходить. А при искусственном билингвизме второй язык необходимо учить, прилагая волевые усилия и используя специальные методы и приемы» [1, с. 189].

В нашей ситуации присутствуют оба вида двуязычия. Родной язык дети знают задолго до поступления в школу, а с русским языком в основном дети начинают знакомиться в школе, и, естественно, не имеют достаточной языковой и речевой подготовки по русскому языку. Успех работы учителя русского языка в условиях нашей школы во многом зависит от того, в какой степени он сумеет учесть специфические особенности русского и родного языка учащихся. Поэтому обучение русскому языку обязательно должно строиться с учетом родного языка учащихся и опираться на знания ими основ грамматики родного языка. Учитель должен хорошо знать не только грамматику и лексику русского языка, но и особенности родного языка учащихся: без этого он не может достичь в своей работе желаемых результатов.

Особенностью обучения русскому языку в старших классах является то, что дети неплохо говорят на русском, но выражать свои мысли грамотно и правильно им трудно.

Устойчивые речевые ошибки учащихся связаны с различиями между грамматическими системами русского и дагестанских языков. Отсутствие категории рода в дагестанских языках и единых критериев его распознавания в самом русском языке являются основными причинами устойчивых ошибок в согласовании слов. Много ошибок допускают учащиеся в определении категории рода отдельных групп существительных.

В дагестанских языках нет предлогов, что тоже можно считать причиной многочисленных ошибок в речи.

В родных языках слово имеет лексико-фразеологическую сочетаемость, присущую только данному конкретному слову в данном конкретном языке.

Этим объясняются трудности в выполнении учащимися творческих письменных работ: сочинений и изложений. Развитию связной письменной речи способствует текстоцентрический подход в обучении, который реализуется в учебниках и учебных пособиях А. И. Власенкова, Л. М. Рыбченковой, М. Т. Баранова, Т. М. Пахновой и др. (обучение по учебникам для русских школ в 9–11-х классах обусловлено введением итоговой аттестации в форме ЕГЭ, унифицировавшей процесс изучения русского языка во всех типах школ).

При работе над формированием устной связной речи учитель должен учитывать особенности фонетической системы русского и родного языков. Многие слова, которые в русском произношении звучат поэтично, красиво, воспринимаются как что-то доброе, светлое, в родном языке содержат явную негативную оценку. Лакское слово «няксса яру» является выражением ненависти, ругательства, а по-русски звучит поэтично, мягко. Таких слов в дагестанских языках немало.

В целом трудности изучения русского языка как неродного можно распределить по уровням:

- во-первых, это трудности усвоения русского языка как неродного для всех групп учащихся;
- во-вторых, это трудности усвоения русского языка для носителей определенной группы языков;
- в-третьих, это трудности усвоения русского языка для учащихся конкретной национальности.

Благоприятные условия для удовлетворения индивидуальных интересов учащихся и для привития речевых умений и навыков создает многосторонняя внеклассная работа, которая также позволяет формировать ту культурную среду, которая необходима для достижения общекультурного уровня языкового образования.

В текущем учебном году в рамках Года Ломоносова были проведены интересные мероприятия: Месячник русского языка и литературы, Праздник славянской письменности, предметные олимпиады, посещение спектаклей Русского драматического театра (А. П. Чехов «Дядя Ваня», А. Н. Островский «Без вины виноватые») с последующим обсуждением, Дагестанского театра оперы и балета (П. И. Чайковский «Иоланта»), литературные вечера, посвященные творчеству А. П. Чехова, Ф. М. Достоевского.

Концепция преподавания русского языка в национальной школе предполагает использование личностно ориентированных педагогических технологий как важнейшей составляющей образовательного процесса. Достижению оптимального результата в работе со старшеклассниками в условиях подготовки к ЕГЭ способствуют исследовательские практикумы, технология диалогового обучения, «погружения» в предмет, информационно-компьютерные технологии.

Таким образом, образовательная ситуация в преподавании русского языка в современной национальной школе характеризуется новыми подходами и решениями, связанными с достижением общекультурного, общеобразовательного и гуманитарного уровней языкового образования.

Список использованных источников:

1. *Белянин В. П.* Психолингвистика. — М., 2005.
2. Программа «Русский язык и литература. 5–11 классы национальных школ Российской Федерации». — М., 2009.

И. А. Данилова, О. Ю. Котенькова
(Астрахань)

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ГИМНАЗИЧЕСКОГО (ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

Грызите молодыми зубами гранит науки!
Л. Д. Троицкий

Ни один ученый не рождается ученым.
Заниматься этим необходимо с раннего
детства, когда полеты мысли дерзновенны.
*Ю. В. Донскова, преподаватель АГУ,
кандидат филологических наук*

Научное общество обучающихся существует в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении г. Астрахани «Гимназия № 3» более 17 лет и осуществляет свою деятельность в соответствии с Законом РФ «Об образовании», локальными актами гимназии: «О научном обществе обучающихся», «Об исследовательской работе», «О научно-практической конференции обучающихся», «О спецкурсах».

НОО ориентировано на учеников 5–11-х классов, стремящихся к более глубокому познанию достижений в различных областях науки, техники и культуры; к развитию творческого мышления, повышению своего интеллектуального потенциала; к приобретению навыков научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности под руководством ученых, педагогических работников и других специалистов.

Для удовлетворения индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей каждого гимназиста ежегодно на базе гимназии организуются занятия спецкурсов.

Функции спецкурсов определяются необходимостью организации следующих направлений:

- *предпрофильное обучение*: направление на выбор или уточнение профиля дальнейшего обучения, определение степени готовности к выбору сферы будущей профессиональной деятельности обучающихся;
- *профильное обучение*: «поддержание» изучения основных профильных предметов на заданном профильном стандартном уровне; специализация обучения и построение индивидуальных образовательных траекторий.

В 2010–11 учебном году обучающимся было предложено 52 спецкурса, из них 21 филологического профиля. Итогом занятий учащихся и педагога на спецкурсах стали работы гимназистов, представленные к защите на гимназической научно-практической конференции. Отличительной особенностью критериальных требований, предъявляемых к работам обучающихся, является ориентация на исследовательский аспект. Если работы ребят 5–8-х классов могут носить реферативный характер, то обязательным условием для допуска к конференции старшеклассников является наличие мини-исследования, основанного на собственных изысканиях, характеризующегося проблемно-полемическим изложением. Главной целью учебного исследования является развитие навыков аналитического мышления и активизация познавательной активности учащегося. Помимо использования известных результатов и научных фактов, в работе должны содержаться собственные выводы и комментарии автора, имеющие научное или практическое значение.

Для более эффективного выяснения гимназистами сути требований, в течение учебного года проводится ряд занятий (по плану НОО), где ребята знакомятся с особенностями написания, оформления и защиты исследовательской работы. Также педагогами гимназии разработана памятка НОО, оформлен стенд научного общества, содержащий рекомендации к содержанию и оформлению работ гимназистов [1].

К исследовательской работе с учащимися привлекается как педагогический состав гимназии, так и профессорско-преподавательский состав вузов г. Астрахань. Научные руководители и кураторы руководствуются общепринятым алгоритмом написания работ, который является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности: определение объекта и предмета исследования, изучение литературы, формулирование цели, задач и гипотезы, выбор методов исследования, проведение и анализ исследования, выводы, оформление работы, подготовка и защита.

Наряду с написанием собственно работы, очевидна важность ее презентации и защиты на научно-практических конференциях разного уровня. Здесь необходимо соблюдать требования к подготовке тезисов работы и формату компьютерной презентации, умение выдержать лимит времени и владеть эффективными стратегиями публичного выступления [2].

Первый опыт публичной защиты собственного мини-исследования ребята приобретают на научно-практической конференции обучающихся гимназии. Практика проведения гимназических конференций выявила необходимость предварительного просмотра заявленных работ и, при необходимости, устранения недочетов, касающихся композиции и оформления исследования. В результате экспертизы работа получает предварительную отметку по критериям:

- соответствие содержания работы заявленной теме;
- обоснование актуальности исследования;
- определение цели и задач работы;
- грамотность и логичность изложения материала;
- проведение наблюдения или эксперимента;
- самостоятельный анализ отобранных согласно выбранной проблеме фактов;
- обоснование выводов, их соответствие полученным результатам;
- культура выполнения работы и технический уровень представленных материалов;
- композиция работы.

Окончательную отметку юный исследователь получает после официальной публичной защиты в рамках работы конференции. Жюри руководствуется для оценивания научно-исследовательской работы в процессе защиты следующими критериями:

- эрудированность автора в рассматриваемой области;
- логика изложения;
- соответствие работы заявленному виду;
- грамотное речевое оформление;
- владение научным аппаратом в рассматриваемой области;
- умение аргументировано ответить на вопросы;
- умение давать оценочные суждения.

Исследовательские изыскания гимназистов 2010–11 учебного года удивили разноплановостью выбора тем исследований, что свидетельствует об обширности круга научных интересов гимназистов: «Лингвокультурологический анализ английских топонимов (на материале романа Джейн Остин „Гордость и предубеждение“)\», «Байронизм в про-

изведениях Лермонтова», «Семантика качественных прилагательных и их роль в формировании текста (на материале рубрики „Культура“ поисковой системы Google)», «Особенности поэтического синтаксиса и синтаксической конструкции в языке стихотворений Ю. Живаго» и др.

Ежегодная гимназическая научно-практическая конференция является стартовой площадкой для выхода на конференции более высоких уровней.



Из них по филологическому профилю:

2008–09 учебный год — 15 победителей и призеров;

2009–10 учебный год — 21 победитель и призер;

2010–11 учебный год — 13 победителей и призеров.

Следует отметить, что гимназисты являются участниками не только научно-практических конференций институционального, муниципального и регионального уровней. Ежегодно старшеклассники гимназии принимают участие в международных и всероссийских мероприятиях: НПК «In the World of Linguistics» в рамках VI Российского лингвистического турнира «Plasma-2011»; в Международном детском фестивале творческих открытий и инициатив «Леонардо» г. Москва, в XX Всероссийской научной конференции учащихся «Интеллектуальное возрождение» в г. Санкт-Петербург.

Как показывают результаты данных конференций, показатели качества исследовательских работ гимназистов довольно высоки — все они отмечены дипломами и сертификатами.

Мы убеждены, что организация научно-исследовательской деятельности позволяет развивать исследовательскую компетенцию и предпрофессиональные навыки, помогающие обеспечить конкурентоспособность старшеклассников при поступлении в вузы и в дальнейшей жизни.

Список использованных источников:

1. *Бажан И. Д., Куликова М. В.* Памятка НОУ. Требования к работам гимназистов. — Астрахань, 2000.
2. *Дэйли К., Дейли-Каравелла Л.* Научись говорить: твой путь к успеху. — СПб.: Питер, 2004.

П. Ш. Нариманова
(Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ГУМАНИТАРНОЙ ГИМНАЗИИ

Чтобы добиться результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Е. С. Полат

На сегодняшний день актуальным является использование в процессе обучения приемов и методов, которые формируют умение самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, умение выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Формирование исследовательских умений, творческого мышления и продуктивной деятельности учащихся для свободной реализации возможностей и способностей личности в обществе являются определяющими в работе нашей гимназии. Их реализация находит отражение в поиске новых эффективных технологий обучения. Для выработки исследовательских умений учащихся нужны не только способности, но и устойчивые качества личности: характер, усидчивость. К сожалению, не все дети, «загоревшись» каким-либо исследованием, доводят его до конца. Правда, встречаются и такие учащиеся, которые, выполнив работу, подают ее как конечный результат своего исследования. В этом учителю помогут современные педагогические технологии, в частности метод проекта.

Организация проектно-исследовательской деятельности является одним из приоритетов современного образования. Проектная техно-

логия включает в себя совокупность исследовательских, проблемных и поисковых методов, творческих по своей сути. Применение различных форм организации (урок, семинар, элективный курс предпрофильного уровня, профильное обучение, групповая, индивидуальная, парная формы работы) позволяет формировать у учащихся навыки проектно-исследовательской деятельности. На таких занятиях учащиеся ощущают себя в новом качестве — первооткрывателя, исследователя. Все это дает возможность им развивать свои творческие способности, оценивать роль знаний и увидеть их применение на практике. Большой интерес вызвал у учащихся 9 класса урок-защита литературных газет «Поэты пушкинской поры» (учитель П. Ш. Нариманова), на котором были представлены различные презентации, посвященные творчеству поэтов пушкинского круга.

Формирование исследовательских умений и навыков учащихся гимназии осуществляется на протяжении нескольких лет на всех этапах обучения. Это планомерно решаемая задача: некоторые элементы исследовательского подхода ученики усваивают уже в средних и даже в начальных классах, например, на уроках развития речи, чтения, когда школьник высказывает свою точку зрения по заданной проблеме и приводит в защиту аргументы. Развивающие приемы обучения позволяют лучше учесть потенциальные возможности учеников и формировать их творческую самостоятельность. Учащиеся 4 класса гимназии подготовили и защитили исследовательский проект «Категория добра и зла в русских народных сказках и в сказках народов Дагестана» в номинации «Юниоры» научно-практической конференции «Шаг в будущее».

Гимназия с гуманитарным уклоном чаще всего работает с детьми, проявляющими интерес к языкам. Стало традицией в нашей гимназии проводить интегрированные уроки литературы и английского языка. В рамках городского семинара учащиеся 7 класса (учителя Т. А. Соловьева и С. Ф. Кулиева) продемонстрировали свои исследования — творческие проекты по поэзии Р. Киплинга, Р. Бернса, Р. Гамзатова на материале их переводов. Ребята самостоятельно проводили строчный анализ стихотворений поэтов, определяли стилистические приемы, использованные при переводе. Учитывая перевод с аварского языка стихотворения Р. Гамзатова, ученикам было рекомендовано провести аналогичную работу и с этим произведением. Организация учителем такой работы — это отличная школа для развития исследовательских способностей учащихся.

Уроки литературы — это океан возможностей научить ребенка исследованию. Учителю необходимо создать условия для самостоятель-

ной, познавательной и творческой деятельности учащихся — проблемно-мотивационную среду на уроке через различные формы: беседа, дискуссия, самостоятельная работа, организация «круглого стола», семинар, групповая работа, ролевая игра. Деятельность учащихся в учебном проекте подчинена определенной логике, которая реализуется в последовательности ее этапов.

Основные этапы исследовательской деятельности учащихся:

- Предъявление темы, проблемы работы.
- Самостоятельное формулирование учащимися цели и задач.
- Организация групп, распределение ролей в группах.
- Выбор методов.
- Планирование работы.
- Осуществление исследования.
- Презентация полученных результатов.
- Рефлексия.

Работа над проектом начинается на уроке под руководством учителя. Участникам совместного проекта следует помочь распределить роли и объяснить, что общий успех зависит от вклада каждого ученика. Завершается работа презентацией полученных результатов, которая должна осуществляться, как правило, на уроке. Поскольку деятельность детей в проекте в основном самостоятельная, то именно во время защиты проекта мы узнаем, что было сделано во время проектной работы. Важным итогом работы обучающихся является оценка результатов, где участники проекта делятся мнениями, оценивается активность учащихся, качество и объем использования источников. Презентация работ осуществляется в различных формах: защита литературных газет, творческие отчеты, буклеты, мультимедийный проект и др. В гимназии проводят выставку лучших проектов, собрана папка достижений и портфолио творческих, исследовательских, проектных работ школьников.

В 2010–11 учебном году на базе гимназии №7 г. Махачкалы был организован семинар «Проектно-исследовательская деятельность на уроках русского языка и литературы». Филологи дали открытые уроки с применением современных педагогических технологий, в том числе использовали метод проекта, исследование, обучение в сотрудничестве: «Природа в лирике Ф. И. Тютчева, А. А. Фета, И. А. Бунина» в 6 классе (учитель Д. Ф. Фейзулаева), «Рецепты счастья» в 7 классе (учитель Н. В. Басирова), «Использование ключевых слов и образов родной природы в поэзии Р. Киплинга, Р. Бернса, Р. Гамзатова на материале их переводов» в 7 классе (интегрированный урок литературы и английского языка, учителя Т. А. Соловьева и С. Ф. Кулиева), «Поэзия

военных лет» в 11 классе (интегрированный урок литературы и истории, учителя А. В. Расулова и П. А. Юсупова), «Лексика» в 5 классе (учитель Х. К. Камбулатова), «Синтаксис и пунктуация» в 5 классе (учитель З. К. Полонова).

Ученики нашей гимназии под руководством учителей подготовили и защитили различные виды исследовательских работ по русскому языку и литературе. Ежегодно они участвуют и являются победителями и призерами городских и республиканских научно-практических конференций «Шаг в будущее», «Творчество юных», Всероссийской научно-практической конференции «Мои первые шаги в науке»: «Ключевые слова и образы в поэзии Киплинга» (Мелихова Алина, 11 класс, Мелихова Ирина, 6 класс), «Проблемы культуры в современном мире» (Хизриева Карина, 8 класс), «Всегда ли человек имеет право называться Человеком» (По повести Г. Н. Троепольского «Белый Бим Черное Ухо» (Шахмарданова Лейла, 7 класс) и др.

Системная и целенаправленная работа по созданию условий для формирования навыков проектно-исследовательской деятельности позволила достичь положительных результатов. Ученики, занимающиеся исследовательской работой, приобретают коммуникативные умения, уверены в себе и активны на уроке, умеют логически излагать свои мысли, формулировать задачи, применять имеющиеся знания в любой ситуации. В результате самостоятельной деятельности школьники становятся активными участниками конференций, конкурсов, олимпиад разного уровня. Развитие способностей, интеллекта, творческих навыков учащихся, формирование исследовательских умений значительно повысит качество образования.

С. Н. Михайлов
(Санкт-Петербург)

ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЫ ЗНАНИЙ

Происходящая смена ориентиров в образовательной сфере является ответной реакцией на структурные изменения в современном обществе, основной ценностью которого является информация.

Многоплановое воздействие на когнитивные структуры человеческого сознания существенно изменили не только облик науки, но и образования. Новая информация порождает новое знание, освоение которого требует новых методик и новых образовательных технологий. Таким образом, меняется не только облик науки, но и образования.

Гуманитарная составляющая является важнейшим и непременным условием и фактором развития общества, при этом развитие гуманитарных знаний в сложившейся ситуации возможно только на основе синтеза социальных и информационно-коммуникативных технологий. Ярким показателем современной образовательной парадигмы является междисциплинарность. Естествознание активно вторгается в область гуманитарного знания, гуманитарные науки активно участвуют в создании новой парадигмы научного мировоззрения.

Изменения в области филологии обусловили поиски адекватных образовательных моделей подготовки филолога с высоким уровнем информационной культуры, т. е. способностью ориентироваться в информационных потоках, адекватно воспринимать, использовать, продуцировать научно-педагогическую информацию, оптимально использовать технико-информационные средства.

Под воздействием новой электронной среды, в «недрах» которой аккумулируется колоссальный объем информации, происходят изменения не только на социальном и культурном уровнях, но и на когнитивном, т. е. на уровне восприятия, переработки и упаковки информации.

Изменения в гуманитарной сфере знаний требуют внесения корректив в структуру и содержание педагогического образования. Активное внедрение в образование современных компьютерных технологий изменяет сам образовательный процесс, его содержательную, организационную и методическую основы.

Акцент сегодня переносится от методик обучения к методикам овладения (освоения) знаний, что предполагает активную творческую деятельность самого обучающегося. Основная нагрузка при этом ложится на преподавателя, который наряду с сохранением своего прежнего ролевого статуса призван обеспечить более высокие требования мотивирования обучающихся в том, что относится к отбору информации, организации адекватных способов овладения предметом обучения. Главной задачей в образовании становится нахождение путей обеспечения *деятельностной* позиции участников образовательного процесса.

Практическая составляющая — один из основных показателей новой образовательной модели. Перераспределение времени между аудиторной и внеаудиторной работой возможно только при изменении форм учебной работы. Так, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением, в том числе и через внеурочную деятельность, которая организуется в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества поисковые и научные исследования и др. В условиях классно-урочной системы работа школьников была стеснена временными и пространственными рамками организации учебного взаимодействия. Компьютерные технологии снимают эти рамки, выход в цифровую инфосферу качественно меняет ситуацию: работа в помещениях школы и дома дополняется работой и жизнью школьника в инфосфере.

Образовательная модель высших учебных заведений ориентируется на модульное построение учебных программ, отводя 30 % часов, предусмотренных учебным планом, на аудиторную работу, а 70 % — на самостоятельную работу студентов. Проектная форма деятельности становится одной из основных в учебных заведениях, однако ее реализация в условиях традиционных подходов к обучению до сих пор вызывает у преподавателей массу вопросов.

Наблюдаемый процесс самоорганизации, саморазвития в области образования ведет к возникновению новых структур, а, следовательно, новых образовательных программ и новых технологий обучения.

Соединение академизма и практических педагогических площадок начального, среднего, высшего и дополнительного образования позволит получить научно-педагогические кадры нового поколения. Это в первую очередь и педагог-исследователь, и педагог-отраслевик, и педагог-предприниматель.

Для реализации новой образовательной модели потребуется обеспечение учебно-методической документацией и материалами по всем учебным курсам, дисциплинам (модулям) основной образовательной программы. Предполагается также, что содержание учебных дисциплин (курсов, модулей) будет представлено в сети Интернет или локальной сети образовательного учреждения. Разработка и поддержка индивидуального образовательного маршрута студента невозможна сегодня без использования информационных технологий.

Одним из возможных путей реализации модели открытого образования является использование сетевых ресурсов, отвечающих определенным техническим требованиям: интуитивный интерфейс, удобство и скорость размещения учебных материалов, бесплатный доступ к интернет-ресурсу и стабильность работы, максимальная вовлеченность всех участников учебной деятельности в работу с данным ресурсом.

Поддержка преподавателей в процессе освоения современных технологий работы с информацией, проведения аудиторных занятий, организации внеаудиторной работы, в ходе самообразования, повышения квалификации позволит быстрее решить задачи, стоящие перед инновационными вузами России. И если у специалистов в технической области знаний использование компьютерных технологий не вызывает особых трудностей, то для преподавателей гуманитарной сферы знаний может потребоваться методическая поддержка.

Современные средства массовой информации и Интернет становятся основной средой, в которой осуществляется большинство значимых для общества видов коммуникации, своеобразной «нервной системой» современной цивилизации. 80 % информации студенты и школьники получают в Интернете. Компьютерные коммуникации сегодня формируют новое поле информационной культуры, в котором реализуется деятельность современного общества. Произошли изменения не только на социальном уровне, но и на когнитивном. Изменились способы получения информации, ее переработки и архивации.

Современный преподаватель должен уметь создавать учебные ситуации, когда ученики вовлекаются в совместную продуктивную деятельность в сети. Нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи в современной образовательной среде невозможна без использования се-

тевых ресурсов. Всемирная электронная сеть становится той платформой, на базе которой происходит совместная деятельность. Разнообразные инструменты информационно-образовательной среды позволяют сегодня организовывать самостоятельную работу студентов: модульная учебная среда Moodle, коммуникативные ресурсы Интернета (мессенджеры, блоги, сайты, электронная почта), ресурсные базы. Каждый инструмент позволяет решать определенный круг задач, и преподаватель вправе выбрать ту технологию организации учебной работы, которая будет наиболее четко отвечать целям и задачам конкретной дисциплины. Для поддержки модуля, учебной программы целесообразно разработать сайт или использовать специализированные системы. Однако не всегда сайт университета или факультета будет оперативно реагировать на изменения в конкретной дисциплине или в определенном модуле, поэтому для дисциплины по выбору может потребоваться более простое решение — блог, электронная почта.

Технические специалисты обращают внимание на большой образовательный потенциал социальных сервисов (блоги, социальные сети, вики-системы), при этом четкого разграничения их использования в методических целях не существует, а многообразие электронных ресурсов зачастую отпугивает преподавателей от работы с сетевыми инструментами в ходе организации учебного процесса. Необходимо отметить, что в последнее время стали появляться описания подобных ресурсов, однако методики использования с описаниями поэтапной разработки и наполнения индивидуального образовательного ресурса отсутствуют.

Требуется повышение информационной культуры преподавателя, необходимы программы повышения квалификации, разработка методических пособий по разработке индивидуальных образовательных ресурсов в гуманитарной сфере знаний. Преподавателю должно быть предоставлено комплексное решение использования информационно-образовательных технологий для обеспечения учебного процесса в современных условиях, алгоритм формирования индивидуального образовательного ресурса.

Современный преподаватель гуманитарной сферы знаний должен быть конкурентоспособной и успешной личностью в электронной информационной среде. Возникает необходимость формирования таких профессиональных компетенций у преподавателя, которые позволили бы ему создавать обучающие программы, диагностические, контрольно-измерительные материалы в условиях индивидуально-ориентированного обучения.

Взросшее количество источников информации и сетевых инструментов создания электронных образовательных ресурсов снижает эф-

фективность работы в инфосфере. Решение существующих проблем возможно путем систематизации и описания методического потенциала электронных образовательных ресурсов, их преимуществ и недостатков для решения конкретных учебных задач; представления рекомендаций по их использованию, разработки технологий использования социальных сетевых ресурсов в образовательных целях.

Таким образом, на сегодняшний день возникла необходимость не только описания алгоритма по созданию индивидуального сетевого ресурса преподавателя, но и разработки технологий информационного наполнения подобного ресурса.

При этом необходимо учитывать, что создание и развитие современной гуманитарной образовательной среды на основе использования инфокоммуникационных технологий должно основываться на соблюдении общедидактических принципов, а также учитывать психолого-педагогические особенности данных технологий и педагогический потенциал средств информатизации.

Развитие новых информационных технологий требует осмысления задач разработки и внедрения образовательных технологий с учетом изменившихся условий в области формирования нового качества образования, необходимости разработки принципов и инструментария организации «диалога» между преподавателем и учащимися посредством компьютерных технологий.

В качестве платформы для разработки индивидуального образовательного ресурса преподавателя гуманитарной сферы знаний для поддержания дисциплин предметной области «Филология» на филологическом факультете РГПУ им. А. И. Герцена были использованы социальные сетевые сервисы, ресурсы блогосферы. Блог (англ. *blog*, от «*weblog*», «*сетевой журнал или дневник событий*») представляет собой публикацию собственных мыслей, электронных ссылок, картинок или другой информации, организованной в хронологическом порядке. Именно блоги (или сетевые дневники) позволяют, на наш взгляд, решить часть образовательных задач информационного и организационного характера. Сетевой дневник служит персональным информационным помощником преподавателя, который хранит ссылки и записи научной и деловой жизни. Такая форма более удобна, чем рассылка массовых сообщений по электронной почте. Блог может использоваться в качестве платформы для ведения индивидуального или коллективного сайта или создания сетевого сообщества для реализации проектной деятельности.

Возможность объединения индивидуальных дневников в сообщества позволяет говорить о формировании живой блогосферы, сети взаим-

но объединенных блогов. Данный ресурс представляет собой мощный инструмент по созданию социально обусловленных сетевых сообществ.

Гипертекстовое построение информационного поля современной сети присуще также и блогам. Пользователь сам определяет подход к освоению или созданию материала с учетом своих способностей, знаний и квалификации. Наличие гипертекстовых связей между материалом, размещенными на блогах и другими тематическими «рефлексиями» считается наиболее значимой характеристикой блогов. Блог становится гибридным жанром, который соединяет в себе как характеристики стандартной персональной веб-страницы, так и свойства других форматов электронной коммуникации.

Средства, предоставляемые пользователям для создания собственного дневника, позволяют обойтись минимальным количеством знаний в компьютерной области. Такой сайт легко поддерживать, его обновление не требует специальных знаний. С психологической точки зрения сетевой дневник ощущается пользователем в качестве «дома», что создает атмосферу открытости и психологического комфорта («дома можно вести себя естественно»).

Однако даже с учетом интуитивного интерфейса блогов преподавателю необходимо получить методические рекомендации и алгоритм формирования индивидуального образовательного ресурса на базе ресурсов блогосферы, инструментарий для самостоятельных разработок, а также ознакомиться с примерами реализации учебных блогов.

В условиях инновационного учебного процесса наблюдается *открытое партнерство* между теми, кто обучает, и теми, кто обучается. Блогосфера отвечает данным требованиям и позволяет динамично реагировать на изменения образовательной среды, запросы, способности и особенности обучаемого.

Практическая реализация информационно-образовательного потенциала блогосферы способствует повышению качества профессиональной деятельности преподавателей и выполнению требований профессиональной направленности внедрения информационных технологий в образование, а также подготовке преподавателей гуманитарной сферы знаний к работе в условиях динамичного информационного потока.

И. А. Шерстобитова
(Санкт-Петербург)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ ВЗРОСЛЫХ

Несоответствие уровня образования взрослых реальным запросам общества, государства, человека ведет к кризису образования, к его отставанию от нужд современности, тогда как задача образования — опережать развитие, готовить кадры будущего.

Кризис в духовной сфере как потеря ценностной ориентации, приводящей к разрыву образования и культуры, совпал с завершением эпохи научно-технической цивилизации с ее рационалистически-сциентистской доминантой и началом процесса становления постиндустриального (информационного) типа культуры. Обществу стал нужен не просто «человек образованный», а целостно-духовная личность, сопрягающая познавательную мощь разума с отвечающей уровню общественного бытия в новом тысячелетии системой ценностей, способной остановить человека на пути дальнейшего самоуничтожения — и в экологическом конфликте с природой, и в социальных конфликтах с другими людьми, и в психологических конфликтах с самим собою [7, с. 5]. В этом контексте особенно актуально звучит призыв усилить гуманитарную составляющую образования: «XXI век будет веком гуманитарных наук или его не будет» (К. Леви-Стросс).

Перед школой третьего тысячелетия стоит глобальная задача — создание «человека культуры» (в определении В. С. Библера) [1], ибо «человек культуры» — это целостный человек, и его «выращивание» предполагает сопряжение образования и воспитания, т. е. формирование его ценностного сознания, в том числе направленного на развитие мировоззрения, нравственных принципов, гражданских позиций, эстетических вкусов. Решение этой задачи усложняется еще больше, поскольку в самом российском обществе нет общего видения культуры настоящего (постиндустриальной культуры). Креативный (творческий) потенциал

личности человека определяется степенью воспроизводства культуры как целостного феномена на уровне отдельного индивида. Это значит, необходимо осваивать не только артефакты культуры, но и «живую» культуру (С. С. Аверинцев, В. П. Зинченко). Б. Пастернак: «Культура — это плодотворное существование»; М. Мамардашвили: «Культура — это условие человека быть». Быть — значит самореализовываться. Исторически сложившаяся культура в этом случае раскрывает свой креативный потенциал, обретая форму ценностно-смысловой программы созидания новых ценностей, самоизменения, саморазвития. Этот переход к новым формам бытия, к деятельности по преодолению наличной культуры возможен только на основе понимания изнутри — понять «живую» культуру самому педагогу, найти ее личностный смысл, ее потенциал, перспективу воспроизводства новой культуры реальности в своем собственном сознании. Это есть творчество как цель образования в культуре, творчество самосозидания, воспроизводство человеческого в человеке путем превращения себя, своего потенциала в предмет собственной деятельности.

«Текстоцентричность современной культуры, появление новых видов искусства, усложнение способов кодирования смысла, активное взаимодействие разных видов искусства и внедрение мультимедиа-культуры в арт-сферу, а также смещение центра русской культуры от литературоцентричности (В. А. Доманский) в направлении культуры мультимедиа — все это требует новых компетентностей в умении читать и интерпретировать тексты новой культуры» [5, с. 7]. Необходимо соотношение текста жизни и текста культуры. Современная герменевтика рассматривает познающего человека не как отражающего, а как интерпретирующего субъекта, чья деятельность направлена на понимание и приращение смысла.

Значит, должны изменяться дидактические модели учебного процесса, ориентированные на трансляцию культуры и только в этом контексте — на овладение компетентностями. Все сферы знания и опыта культуры в учебном процессе должны быть представлены с точки зрения их ценностей и творческого потенциала, возможностей влияния на формирование смыслов (смыслообразование) формирующейся личности (А. Маслоу, Э. Фромм, Д. А. Леонтьев). Этим обусловлено обращение европейского и российского образования к компетентностному подходу.

Еще одна тенденция развития российского образования в связи с введением ФГОС второго поколения связана с преодолением несоответствия содержания, форм и методов обучения насущным и неукоснительным требованиям постиндустриальной эпохи, с поиском условий гармонизации знаниевой и творческой компоненты образования (А. В. Хуторской,

А. Д. Король). Возникла проблема содержательной интеграции подходов к развитию современного образования и повышению его качества — прагматически ориентированного (компетентностного) и гуманистического (личностно ориентированного, творческого) [2, с. 4].

Инновационность содержания ФГОС второго поколения заключена в определении ключевых целей образования через систему его ценностных ориентиров (социальных, интеллектуальных, нравственных, эстетических) и акцентуации на ценностных идеалах гражданского общества. Сегодня интеллектуальный прогресс сказывается не в простом наращивании объема знаний, а в развитии когнитивно-творческих способностей, в дополненном интуитивно-творческими методами логико-диалектическом освоении обществом механизмов мышления. В ФГОС второго поколения требования к планируемым результатам структурируются по ключевым задачам общего образования и включают предметные, метапредметные и личностные результаты [6, с. 24]. В этом проявляется тенденция усиления общекультурной направленности общего образования, универсализации и интеграции знаний. Главным становится способность целостно и нелинейно мыслить. Создать в сознании школьников картину единства мира, сформировать общую культуру личности, ценностно-смысловые ориентиры — эта задача под силу только компетентностному подходу.

Проведенные исследования профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной культуры учителя (В. А. Адольф, Ю. В. Варданян, Л. К. Гребенкина, К. В. Вербова, Н. И. Вьюнова, Л. К. Захарова, Е. А. Климов, Г. А. Ковалев, Н. В. Кузьмина, Н. Е. Мажар, В. А. Слостенин, Б. А. Сосновский и др.) показали, что компетентности проявляются на уровне личности, ключевых понятий жизнедеятельности человека. Процесс профессионализации педагога исследователи связывают с развитием его педагогической компетентности, эмоциональной устойчивости и гибкости, творческой активности, способности к инновационной деятельности (Г. И. Аксенова, И. Д. Лушников, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. Д. Никандров, Л. С. Подымова, Р. Х. Шакуров, А. И. Шутенко и др.). Поэтому востребованными оказываются инновационные образовательные модели обучения взрослых, которые учитывают ценностно-смысловой аспект. Культурологический подход к образованию взрослых отражает инновационные задачи современного образования.

Культурологический подход к образованию (С. И. Архангельский, Л. П. Буева, А. А. Вербицкий, Ю. М. Громыко, В. П. Зинченко, Е. И. Исаев, Н. В. Кузьмина, В. С. Леднев, А. К. Маркова, Н. Д. Никандров, В. А. Слостенин, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий, Е. Н. Шиянов и др.)

ориентирует на воспроизведение в нем культурных стандартов и стереотипов, сохранившихся в памяти человечества как ценность. Но это воспроизведение «может осуществляться только в индивидуальных формах и через индивидуальные достижения» [3, с. 34]. Сфера образования взрослых занимается трансляцией из поколения в поколение сугубо прагматических данных разных наук, передачей нацеленных на быструю отдачу достаточно узких, по существу, фрагментарных, технократически сориентированных знаний, умений, навыков [4, с. 39]. Современное образование должно усиливать связи с существующей реальностью, с культурой (А. Д. Савельев, Р. Р. Сингх и др.), таким требованиям удовлетворяет инновационное образование, ориентированное на «конструирование» сознания специалиста, стиля мышления и принципиально иной тип отношений. Его характерные признаки — культуро- и антропоцентризм, самоуправление, профессионализм — дают возможность формировать реальные профессиональные знания, включаться в реальный процесс профессионального взаимодействия.

Таким образом, основой культурологического подхода к образованию взрослых является трансляция духовных, культурных, нравственных ценностей в их национальном и общечеловеческом понимании, формирование основ «живой» культуры как интеграторов образования и культуры, цели образования в культуре.

Список использованных источников:

1. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. — М.: Политиздат, 1990.
2. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. — М.: Логос, 2009.
3. Буюва Л. П. Человеческий фактор: новое мышление и новое действие (философские заметки). — М.: Знание, 1988.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) — М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
5. Интерпретация текстов искусства: учеб. пособие / под ред. Е. Р. Ядровской. — СПб.: Свое издательство, 2001.
6. Концепция государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М., 2010.
7. Мишатина Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: монография. — СПб.: Наука, САГА, 2009.

О. И. Сулова, Н. В. Железнова
(Екатеринбург)

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Критики российского образования часто апеллируют к результатам PISA (международной программы по оценке образовательных достижений учащихся). Следует особо отметить, что исследование PISA направлено не на определение уровня освоения школьных программ, а на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. В лидерах PISA-2009 — Китай, Финляндия, Гонконг, Сингапур, Канада, а Россия занимает нижние строки рейтинга. Причина неудач российских школьников кроется в том, что они не умеют работать с информацией, творчески подходить к решению проблем.

Преодолеть эти недостатки помогают проектные технологии. Они ориентированы на ученика, интегрированы с проблемами и опытом реальной жизни и основаны на работах таких психологов и педагогов, как Лев Выготский, Джером Брунер, Жан Пиаже и Джон Дьюи.

Метод проектов предназначен для развития творческого мышления, социализации школьников, закрепления навыков и в определенной степени для получения новых знаний. Ученики совместно решают задачи: находят информацию, анализируют ее, структурируют, создают собственный текст и представляют результаты своей работы (мультимедийную презентацию, спектакль, театрализованное действие, письменный отчет, сборник творческих работ и т. д.)

Основными характеристиками обучения на основе проектов являются:

- актуальность (применение приобретенных знаний, умений и навыков);
- комплексное решение задач (исследование, анализ, обобщение);
- мотивирующий характер обучения (внутренняя потребность учиться);

- достоверность (предъявление знаний так же, как это делают взрослые);
- настрой на сотрудничество (как между учениками, так и между учениками и преподавателями);
- позитивный настрой (охотное посещение таких занятий, повышение самооценки и мотивации к обучению).

Таким образом, метод проектов помогает формированию ключевых компетенций: информационных, коммуникативных, самоменеджмента. Ключевые компетенции — это те метапредметные умения и навыки, которые, в отличие от узкопредметных, необходимы при изучении любой учебной дисциплины.

В нашей гимназии на протяжении нескольких лет активно используется метод проектов. В данной статье мы кратко расскажем о некоторых межпредметных проектах.

Проект «Удивительный мир птиц» осуществляется в рамках естественнонаучных и гуманитарных областей знаний, показывает глубокую взаимосвязь разных, на первый взгляд, предметов: биологии, русского языка, ИЗО, музыки; помогает сформировать целостную картину мира. Проект рассчитан на весь учебный год, завершается в апреле, в День Земли.

Проект «Удивительный мир птиц» состоит из следующих этапов:

- изучение птиц Урала в рамках традиционного внеклассного мероприятия «Синичкин день», создание научного текста о пернатых и выступление на уроках биологии;
- создание художественного текста-описания птицы и выступление на уроках русского языка;
- создание графического черно-белого рисунка птицы на основе словесной информации на уроках ИЗО и организация выставки работ детей к всемирному дню птиц;
- познавательное театральное представление, показанное зрителю в День Земли;
- создание сборника «Удивительный мир птиц».

Участвуя в проекте, ребята учатся работать с информацией, создавать научный и художественный тексты, приобретают опыт публичного выступления, проявляют творческие способности.

Проект «Словарь» объединяет русский язык и биологию. Проходит в 6 классе при изучении темы «Этимология». Цель работы — составление словаря определенной лексико-семантической группы. Задачи: освоить работу с различными словарями (О. С. Баранов «Идеографический словарь русского языка», С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова «Толковый сло-

варь русского языка», М. Фасмер «Этимологический словарь русского языка»), научиться наблюдать и делать выводы, рассказывать о своих открытиях, писать рецензию на работы одноклассников.

Работа проходит в несколько этапов:

- Индивидуальный выбор лексико-семантической группы слов, набор слов, работа со словарем Баранова.
- Работа со словарем С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой: определение лексического значения каждого слова.
- Работа с этимологическим словарем М. Фасмера: поиски происхождения каждого слова, определение заимствования или исконности происхождения.
- Оформление словарных статей и словарей в целом, подбор иллюстраций.
- Устное представление словаря по плану: этимологический анализ, примеры самых интересных слов.
- Рецензия на чужой словарь, оценка (представляющий словарь и его рецензент выступают вместе).

Но в процессе работы в рамках проекта «Словарь» у ребят появились вопросы, требующие привлечения знаний других предметов. Например, при составлении словаря лексико-семантической группы «Овощи» была выдвинута гипотеза о том, что названия растений заимствованы из языков народов, населявших места их происхождения, таким образом, возникает потребность в дополнительных знаниях по биологии: необходимо узнать место происхождения растений. А также выяснилось, что растения имеют научное латинское название, не совпадающее с обиходным. После составления словаря заполняется сравнительная таблица, в которую вносятся данные для анализа: название, страна произрастания, язык заимствования, перевод слова и научное название.

Название	Страна произрастания	Язык заимств.	Перевод слова	Научное название
Огурец	Индия, Китай, Гималаи	ср. — греч. αγούροσ	незрелый, зеленый	Cucumis sativus
Редис	Средиземноморье, Египет	Нж.-нем. redd s (от лат. rādīx)	корень	Raphanus sativus

Фрагмент таблицы показывает, что выдвинутая гипотеза не подтвердилась, так как язык, из которого образовались названия овощей, и место их происхождения не всегда совпадают. Например: родина «по-

мидора» — Южная Америка, а слово пришло из итальянского языка, в переводе обозначает «золотое яблоко». Совпадают в основном названия овощей из греческого и латинского языков, которые произрастали в диком виде на территории Средиземноморья, например: «фасоль», «капуста», «редис», «редька», «спаржа». Научные латинские названия не совпадают с обиходными, так как они обозначают родовое название.

Таким образом, проект выводит ученика за рамки одного предмета, изучаемой темы, готовит исследователя, учит работать с информацией, формирует исследовательские и коммуникативные компетентности.

Список использованных источников:

1. *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М: Академия, 2005.

2. *Токарева Д.* Образовательный рейтинг, по версии международного исследования: хуже нас только Африка // Комсомольская правда. — 2011. — 5 июня.

3. Учебные проекты с использованием MicrosoftOffice: методическое пособие для учителя. — М: Бином. Лаборатория знаний, 2007.

4. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования. — М: Народное образование, 2003. — № 3. — С. 58–64.

5. Центр оценки качества образования. Результаты PISA-2006. URL: http://www.centeroko.ru/pisa06/pisa06_res.htm

И. И. Эктова
(Верхняя Салда)

КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО КАК ФОРМА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проект — «Философия построения образовательного процесса» (Д. Дьюи). Избрав альтернативную технологию обучения и воспитания учащихся — коллективное творческое дело (КТД), можно сделать процесс обучения радостным и значимым для ученика, родителя, учителя и успешно освоить проектную форму деятельности, результатом которой всегда является конкретный «продукт».

Совместная деятельность детей, педагогов, родителей формирует дружный, сплоченный коллектив, толерантное сознание участников КТД, учит уважению, терпению, пониманию, умению прощать, слушать и слышать. Работа в команде — прекрасная школа обучения главному качеству — умению договариваться друг с другом. Это поможет человеку стать успешным и значимым в обществе.

Каждый учитель вправе выбрать в соответствии с интересами и способностями учащихся и своим эстетическим вкусом КТД. Примером этому могут служить успешно реализованные автором статьи проекты.

Двухдневный учебно-познавательный проект по технологии КТД в лагере отдыха «Лесная сказка» совместно с психологами ИРРО г. Екатеринбурга позволил мне, классному руководителю, решить многие педагогические проблемы в 8 классе. Новые формы работы — командные тренинги, психологические игры, рефлексия — позволили коллективу сплотиться, по словам детей, научили их «видеть в человеке больше хорошего, чем плохого», «понимать проблемы класса и пытаться их решать». Через психологическую игру дети и родители анализировали жизненные ситуации, учились видеть свое место в мире, проявлять внимание друг к другу. Проект предусматривал проведение интеллектуальной эстафеты, занятий по искусству, поэтический вечер — встречу с интересным человеком, создающим свои произведения (значимо то,

что этим человеком оказался отец ученицы — Бабин Владимир Михайлович). Родителям была дана возможность активно участвовать в занятиях и тренингах наравне со всеми, и, как считают дети, это позволило увидеть друг в друге то, что было до этого незаметным.

Многие истины открылись детям в ходе всего проекта. Вот некоторые записи из тетрадей ребят: «Я узнала, что о самом важном не кричат, а говорят тихо»; «Эта поездка стала для всех нас уроком взаимоотношений между людьми на всю оставшуюся жизнь»; «Эти два дня незабываемы: мы смогли не только отдохнуть, но и многому научиться»; «Запомнился вечерний костер, восхитительно звездное небо, и мы, такие разные, но все же сблизившиеся за такой короткий промежуток времени».

Интересным и значимым событием для участников проекта стала встреча с командой учащихся и педагогов из города Нижняя Салда, приглашенной для проведения коллективного творческого дела. Детям была представлена возможность участвовать в презентации своих достижений, общаться, рассказывать о себе, своем классе и школе, о ценных для них традициях. Предложенное КТД — создание несуществующей телепередачи и показ ее на сцене актового зала — стало наиболее ярким моментом всего проекта. Дети и взрослые попробовали сыграть выбранные ими роли и проявить творческие способности.

В следующем творческом проекте (9 класс) была поставлена более сложная задача: создать журнал о себе и о мире, о своих мыслях и чувствах, о состоянии природы в данный момент времени. Неслучайно журнал ребята назвали «В сентябре»: природа нашла отклик в душах людей, позволила сделать открытия о себе, об окружающем мире, о тех, кто находится рядом с тобой.

За время проекта участники ощутили «вкус» коллективной работы и, несмотря на насыщенность программы, усталости не чувствовал никто. Вот отзывы детей: «Было столько дел, что мы боялись не успеть их выполнить»; «Дела оказались настолько интересными, что я даже не уставала их выполнять, а хотелось работать и работать»; «Мы научились понимать друг друга, быть терпимее, анализировать»; «...мы приобрели новых друзей»; «Поездка перевернула мое представление о мире и о людях. Я понял, что каждый человек, каким бы он ни был, индивидуален. Побывав в лагере „Лесная сказка“, я оказался в сказке, в которой был одним из главных героев и которая продолжается до сих пор!» Главная ценность такой деятельности — формирование навыков сотрудничества, умений ставить общие цели, проявлять творческие способности, выбирать дело по душе.

Третий проект — «Урок листопада: уроки на природе», был проведен совместно с учащимися 5 и 11 классов без помощи психологов.

Старшеклассники смогли взять на себя роль кураторов — так же, как их в 8–9 классах научили работать в команде, так теперь они должны были научить младших товарищей. Этот педагогический прием позволил развить культуру толерантности у представителей обеих возрастных групп. Одиннадцатиклассники провели командные психологические тренинги по методике Клауса Фопеля (с данной методикой можно ознакомиться в книге «Как научить детей сотрудничать: сборник психологических игр и упражнений»), помогли учителю в КТД — создании с детьми *журнала «Урок листопада»* и подготовке его презентации.

Важно, чтобы виды КТД были разнообразными. Урок на природе был проведен учителем биологии, спортивные игры — тренером-родителем, а уроки рисования под музыку, решения изобретательских задач, сочинение продолжения рассказа Носова, создание журнала и вечер прощания у костра — классным руководителем. Каждый почувствовал свою значимость, проявил талант, смог рассказать о себе и о мире через творчество — в этом проявляется деятельностный подход к развитию культуры толерантности.

Новые формы общения родителей с детьми, педагогами, старшими товарищами позволили выйти на более высокий уровень взаимоотношений. На память участникам проекта остались фотографии, сделанный во время проекта, маленькие сердечки, на которых были написаны качества, проявленные каждым человеком на протяжении этих двух дней.

Проект «Подшефный класс» дает мощные результаты сотрудничества младших и старших школьников. Старшеклассники получают возможность проявить свой первый педагогический опыт (особенно это значимо для тех, кто собирается поступать в педагогический вуз), младшеклассники находят в лице старших учеников друзей, готовых помочь, посоветовать. *Создание календаря «Времена года»* — пример полугодового совместного проекта 10 и 7 классов.

Умение учителя найти интересные формы работы с учащимися конкретного класса — залог успеха в развитии межличностных отношений. Важно, чтобы такие формы работы стали традицией в детском коллективе: День рождения коллектива (праздник презентаций увлечений и посвящений друзьям), Урок обращения к другу, Рождественский вечер, читательская конференция. Лучшего способа сформировать сообщество «дети — родители — учитель», чем с помощью технологии коллективного творческого дела, наверное, нет на сегодняшний день. Необходимо строить эту нелегкую работу, соблюдая такие *принципы деятельности*, как системность, аналитичность, «создание ситуации успеха», «точка удивления», природосообразность, коллективизм. Учитель должен по-

нимать, что *эффективная деятельность* — это деятельность полезная, интересная, доставляющая ребенку и взрослому удовольствие, радость; открывающая красоту мира и человека; развивающая лучшие качества личности; обучающая сотрудничеству; позволяющая подготовиться к самостоятельной жизни.

Особую значимость и ценность представляет проектная деятельность с учащимися не только своего класса или школы, но и города. Такая форма деятельности позволяет развивать базовые, ключевые компетентности, является одной из форм подготовки учащихся к ЕГЭ, поскольку имеет межпредметную направленность, пополняет фоновые знания, формирует практические навыки работы. Примером могут являться *два социально-творческих проекта*, проведенных в Верхнесалдинском городском округе: *проект, посвященный Году русского языка и 200-летию со дня рождения Н. В. Гоголя*. Коллективным творческим делом (продуктом проектов) стала телепередача о русском языке и спектакль по мотивам пьесы «Ревизор». Кроме того, такие проекты позволяют спланировать различные коллективные подпроектные формы деятельности — создание газеты, кинофильма, творческие мастерские, коллективный просмотр фильма; мастер-классы — диалоги, обсуждения, заочные экскурсии. Так, в содержание гоголевского проекта вошли разные формы работы: «Классика глазами кинематографа» — проведение киноуроков по пьесе Гоголя «Ревизор» для учащихся 8 классов; творческая мастерская — обсуждение киноверсии пьесы Гоголя для учащихся 8, 10 классов; библиотечная мастерская «Диалоги о Гоголе» для учащихся 7 классов; коллективное творческое дело в лагере отдыха «Школьный театр-проект „Фантазия“» (постановка спектакля по мотивам пьесы «Ревизор»). КТД предполагает привлечение к работе с детьми не только учителей, но и специалистов учреждений культуры, СМИ, представителей молодежного движения территории.

А. А. Кукуева
(Махачкала)

ПОЭТИКА ПРОСТРАНСТВА:
ПОПЫТКА СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА
«ПУШКИНСКОЙ РЕЧИ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО
(к постановке проблемы)

Приветствуя участников настоящего семинара, считаю уместным предварить свое выступление по заявленной теме сообщением о некоторых научно-организационных нововведениях кафедры литературы Дагестанского государственного педагогического университета и отметить ее целенаправленную работу в поисках и использовании инновационных гуманитарных парадигм, внедрения их в свои научно-исследовательские программы.

Так, в рамках функционирующей при кафедре научной школы «Сравнительное литературоведение» выполнены квалификационные работы и научные труды, посвященные осмыслению творчества Пушкина, Лермонтова, Бестужева-Марлинского, Гоголя, Достоевского, Л. Толстого в контексте диалога культур и времен. Вместе с этим следует отметить также становление в педагогическом университете такой традиции, как научные конференции, посвященные юбилеям классиков литературы, которые представляют собой своеобразную трибуну выражения не только актуальных профессиональных литературоведческих проблем, но и декларации, провозглашения остро востребованных в настоящее время конструктивных нравственно-философских, духовно-культурных и морально-этических идей. Такими, в частности, явились проведенные кафедрой литературы всероссийские (с международным участием) научно-практические конференции, посвященные юбилейным датам Л. Н. Толстого (2008), Н. В. Гоголя (2009), Ф. М. Достоевского (2011).

Ключевая идея Ф. М. Достоевского о «всемирной отзывчивости» гения А. С. Пушкина, стала мощным индикатором для многих исследова-

дователей проблемы преемственности традиций в русской литературе и культуре в целом.

В этом плане значительный научный интерес представляет осмысление художественного наследия писателя через призму его опубликованного в «Дневнике писателя» за 1880 г. очерка «Пушкин», являющегося в известной степени произведением итоговым, в котором, по мнению многих специалистов по истории русской классической литературы, наиболее яркое проявление получила синтетичность художественного мышления Ф. М. Достоевского. В этой связи представляется уместным привести слова Г. М. Фридлендера о том, что «Все русские писатели от Пушкина до Толстого в его понимании, как он (Достоевский — А. К.) заявил в речи о Пушкине, — единый живой и подвижный океан, единая историческая цепь, связанная сквозной линией творческой преемственности» [2, с. 7; 3, с. 180].

В отмеченном в аннотации настоящей статьи плане внимание акцентируется на систематизации произведений писателя с точки зрения «евразийской» концепции полиэтнической и поликультурной России. Подобная постановка вопроса, на наш взгляд, вытекает из значимости поликультурного образования, отвечающего современным требованиям и перспективам развития российского общества и государства в соответствии со структурой российской идентичности, т. е. вытекает из цели трансляции этнокультурного наследия и национальных культур, литератур народов России в широком контексте российской, европейской и мировой цивилизации.

Далее, уточняя принципы отбора произведений Достоевского в заявленной проблематике, по-видимому, уместно сказать о том, что «восточный» контекст в российском литературоведении, как правило, упоминался как экзотика. Отсюда принципиальная новизна предпринимаемого автором нового в известной степени прочтения творчества Ф. М. Достоевского.

Действительно, глубоко и истинно народный писатель России Федор Михайлович Достоевский, гениально отразивший в своем творчестве русскую идентичность во всем ее многообразии, на наш взгляд, должен быть адекватно исследован и прокомментирован. Вынесенная в заглавие статьи его «Пушкинская речь», на наш взгляд, вполне может рассматриваться в качестве подобного аналога.

При этом следует отметить, что путь Достоевского к своей «евразийской» речи о Пушкине был долгим и мучительным, и осмысление этого пути также не является простым и легкодоступным. Имея в виду постановочный характер настоящей статьи, в то же время предварительно

укажем, что объектами ее исследования служат в особенности такие шедевры, как «Идиот», «Преступление и наказание», «Записки из мертвого дома», «Сон смешного человека», «Подросток», «Братья Карамазовы» и, конечно, сама «Пушкинская речь».

При этом следует уточнить, что евразийские истоки полифонизма Достоевского, как нам это представляется, отражены в таких произведениях писателя, как «Записки из мертвого дома», «Сон смешного человека», «Идиот», «Подросток», «Братья Карамазовы», «Дневник писателя», переписка писателя с Чоканом Валихановым, и в особенности — речь Достоевского, произнесенная им в 1880 г. на открытии в Москве памятника А. С. Пушкину.

Уточним свою позицию: историко-теоретический постулат М. М. Бахтина о созданном Достоевским совершенно новом по сравнению с предшествовавшим типе художественного мышления, вбирающем в свою орбиту как «выход за пределы только романного творчества», так и новое осмысление «некоторых основных принципов европейской эстетики», открывает перед современным исследователем дополнительные перспективы их научной интерпретации. Цитату из «Проблем поэтики Ф. М. Достоевского», в частности, упомянутую нами выше формулу М. М. Бахтина «новой художественной модели мира», представляющей собой «множественность самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний, подлинную полифонию полноценных голосов», которая «является основной особенностью романов Достоевского» (разрядки М. М. Бахтина — З. А.) [1, с. 338], мы **считаем стартовым** выражением заявленной нами ключевой концепции творчества писателя в евразийском историософском контексте.

Не вдаваясь (по специфике жанра предисловия) в анализ указанных выше трудов ученых в контексте заявленной концепции и вытекающего из нее вопроса о возможности интерпретации творчества Достоевского в системе множественности модерностей, представляется уместным напомнить о том, что предложенная нами заглавная заявка проблемы зиждется на накопленном автором собственном опыте осмысления истории мировой (в том числе русской и народов России) литературы в системе евразийской, многополярной и паритетной, в плане исторического развития этносов (по перефразируемой нами концепции М. М. Бахтина полифонической), идентичности и ментальности.

Список использованных источников:

1. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1963.
2. *Достоевский Ф. М.* Собрание сочинений в 12 томах. — Т. 1. — М.: Правда, 1982.
3. *Фридлиндер Г. М.* Достоевский и Толстой // Достоевский и мировая литература. — Л., 1985.

Е. С. Романичева
(Москва)

ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ КАК ЧТЕНИЕ УТИЛИТАРНОЕ

Идея написания этой статьи возникла после знакомства с двумя вариантами комплексной работы, которая может быть предложена на итоговой аттестации выпускников начальной школы [3]. В первую очередь интерес представляет то, как в ней проверяются результаты учебных достижений школьников по предмету *литературное чтение*. Тем более, что в первой части первого варианта работы (попутно заметим, что во втором варианте художественных тестов нет вообще) для анализа был предложен литературный текст «Добрый совет» (автор А. Бондаренко). Оставив в стороне вопрос о художественных достоинствах этого текста, обратимся к тем вопросам и заданиям, которые предлагается выполнить на его основе. Из 16 таких заданий всего 2. Первое связано с жанровой атрибуцией текста. Перед текстом дается следующее задание: «В журнале „отчего и почему“ Катя и Миша прочитали один и тот же текст. Катя сказала, что это сказка, а Миша с ней не согласился. Прочитай этот текст, выполни задания и реши, кто из ребят прав» [3, 4]. В последнем, 16 задании, ученикам предлагаются следующие вопросы:

«Ты помнишь, что Катя считает, что „Добрый совет“ — это сказка, а Миша с ней не согласен. Кто же из них, по-твоему, прав?

- Катя
- Миша

Приведи два объяснения того, почему ты так думаешь.

- 1) _____
- 2) _____ » [3, 10]

Тот факт, что процитированное задание является последним, позволяет предположить, что выполнение всех предшествующих заданий поможет ученику найти ответ на вопрос, предваряющий текст. Однако анализ заданий приводит нас к выводу, что это абсолютно не так. Оказывается, что задания, предложенные к художественному тексту, позволяют проверить результаты учащихся по предметам *русский язык* (задание 6, 7, 10, 11, 12 — 5 заданий из 16), *окружающий мир* (задания 5, 13,

14, 15 — 4 задания из 16); метапредметные результаты, направленные на понимание текста, в первую очередь на освоение его фактической стороны (1, 2, 3, 4 — 4 задания из 16). Сразу отметим, что последняя группа заданий может быть предложена к любому тексту, так как ни в одном из них не учтена специфика именно художественного текста. Одно задание (8) носит творческий характер: учащимся предлагается дополнить текст своими примерами, и только задание 9 в какой-то степени связано с *литературным чтением*: в нем необходимо объяснить смысл названия текста.

Приведенный анализ заданий приводит нас к очень неутешительному выводу: в итоговой комплексной работе проверяется умение вычитать информацию из текста, найти определенные факты и суждения, а не предметные результаты по *литературному чтению*. Чем опасен такой подход к проверке результатов? В первую очередь тем, что перечеркивается сам предмет *литературное чтение*: ведь название предмета должно быть адекватно его содержанию. К тому же задается абсолютно утилитарный подход к чтению художественных текстов — вычлывание информации, а не поиск смыслов, нивелируется (как это уже было в курсе *чтения* в советской школе) разница в чтении художественных и нехудожественных текстов. Чем это чревато для *начального этапа филологического образования*?

Во-первых, тем, что работа с текстом на уроках *литературного чтения* будет низведена до уровня работы с текстом как носителем информации, что неоправданно сузит содержание и направленность обучения. Это может случиться потому, что в российской образовательной практике на деле именно формат итоговой работы определяет то, *как* изучается предмет. Пример тому — печальная «трансформация» уроков русского языка и литературы в старших классах после введения ЕГЭ, ориентация на «практическую» методику, неоправданная технологизация процесса анализа художественного текста, обучение его интерпретации в основном в форматах, предложенных ЕГЭ.

Во-вторых, это возвращает нас к той методике чтения, от которой методическая наука давно отказалась. В доказательство приведем слова известного ученого С. И. Абакумова, написанные им в 1925 г.: «Одним из существеннейших недостатков старой, хотя и дожившей до нашего времени методики чтения было то обстоятельство, что она обычно не отдавала себе отчета, с каким материалом в каждом отдельном случае ей приходится иметь дело. Статьи по истории, географии, естествознанию и проч. ставились обыкновенно наравне с художественными произведениями. Необходимо, однако, иметь в виду, что приемы и методы

чтения «деловых» статей и произведений художественного характера ни в коем случае не могут быть одними и теми же и различаются друг от друга так же, как различается по своему существу и самый материал чтения. Методика чтения художественных произведений должна строго отличаться от методики чтения научно-популярных статей, и те приемы «выспрашивания» и «наведения», вещественного и логического анализа, составления плана прочитанной статьи и проч., которые с успехом могут применяться при чтении «деловых» статей, совершенно неприемлемы при чтении произведений художественного характера.

Между тем на уроках чтения, особенно в школах I ступени, должны по преимуществу читаться именно художественные произведения. Одной из причин того ужасающего вербализма, который является важнейшим недостатком старой школы, было усиленное чтение на уроках родного языка статей «делового» и научно-популярного характера» [1, 7]. Эта же мысль о филологическом (в широком, а не узком понимании этого термина) чтении получила свое развитие в книге М. А. Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения», в которой известный методист в качестве критериев для различия литературного и нелитературного чтения выдвинула: цели чтения, виды чтения, характер текстов для чтения. Конечно, можно, сославшись на бесконечные призывы министра А. Фурсенко «не бояться перемен», изменить методику чтения и двигаться вперед, отвечая на вызовы информационного общества. Однако движение вперед может быть прогрессивным и созидательным, а может быть разрушительным. И как здесь не прислушаться к словам старейшего питерского методиста Т. Г. Браже: «Своим аспирантам при работе над историко-теоретической первой главой я предлагаю не просто отреферировать прочитанное, но ответить на пять кругов нелегких вопросов:

1. Что из уже существующего в методике и педагогике стало классическим — то есть не подлежит пересмотру и может быть непосредственно использовано в современной практике?
2. Что нуждается в развитии, уточнении, корректировке применительно к новым условиям при сохранении верно обозначенного ядра в решении проблемы?
3. Что в существующих решениях нуждается в коренном пересмотре?
4. Какие вопросы в истории педагогики или методике были только поставлены, но решение их не предложено?
5. Какие значимые ныне вопросы вообще не звучали в истории педагогики и методике, и их надо ставить впервые?

На основании обширного знания и такого поэтапного анализа истории наших наук можно отчетливо выделить систему взаимодействия

старых и новых проблем и способов и смоделировать действительно новые» [2]. Действительно, при переходе на новые ФГОСы мы должны совершенно четко определить, какие положения методической науки должны стать незыблемыми, от какого «наследства» ни в коем случае мы не должны отказываться.

И еще одно существенное замечание: предлагаемый в комплексной работе художественный текст сопровождается четырьмя картинками-фотографиями: восход солнца, вид земли из космоса и хвост кометы, работа с которыми не предусмотрена в вопросах и заданиях. Если исходить из того, что в любой книжке в первую очередь воспринимаются «картинки», и лишь потом текст, то можно предположить — рассматривание картинок отвлечет учащихся от работы. К тому же наличие картинки (в данном случае не самого хорошего качества фотографии) не стимулирует воображение учащихся при чтении художественного текста, потому что не предполагает, что текст будет увиден ими «на мысленном экране»: его заменяет изображение на полях. И самое главное — абсолютно не ясна цель помещения подобных картинок: нет заданий, направленных на работу с ними.

Таким образом, предлагаемую работу можно считать комплексной лишь очень относительно. Ведь во ФГОСах чтение представлено в трех форматах: *литературное чтение*, *образовательное чтение* и *чтение как работа с информацией*. Предложенная же работа проверяет достижения учащихся только в области чтения как работе с информацией. В этом ее несомненное достоинство. Надо сказать, что сам факт появления работы подобного типа — существенный шаг вперед в оценивании навыков читательской грамотности. Если мы исходим из того, что работа должна быть составлена на материале конкретных текстов (ведь именно текст становится центральной единицей обучения), то важен и их подбор, и подготовка заданий к ним. Если предположить, что к заданиям следует применять те же критерии, что и к учебным задачам — способность к решению последних и определяет готовность к дальнейшему обучению, то требование *целесообразности* (задача должна иметь внутренний смысл) подразумевает включение в комплексную работу текстов трех типов: художественного, учебного и информационного, потому что каждый из учеников читает со своей смысловой установкой, и соответствующих заданий к ним. В таком случае в формате итоговой комплексной работы будут проверяться: 1) на материале художественных текстов — сформированность навыков *литературного чтения* и степень приобщенности учеников начальной школы к чтению; 2) на материале учебных и аутентичных текстов (художественных, научных) — сформи-

рованность навыков образовательного чтения; 3) на материале сплошных (нехудожественных) и несплошных текстов (диаграмм, графиков, таблиц, карт и т. д.) — навыки чтения как работа с информацией. Выполнение комплексной работы, включающей в себя три вида текстов и систему заданий к ним, учитывающих их природу, позволит определить, что читает выпускник начальной школы, выявить его способность взаимодействовать с текстом той или иной модальности, а также готовность к продолжению обучения. Обязательными в системе заданий должны быть задания на предвосхищение содержания текста и самоконтроль (сопоставление того, что думал, с тем, что прочитал).

Знакомство даже с такой несовершенной комплексной работой вызывает шок у профессионального сообщества, которое в массе своей еще не осознало, что текстовая деятельность становится преобладающей практически на всех уроках, потому что текст, а не учитель является «основным» носителем учебной информации. А это значит, что основная задача учителя — не хорошо объяснить материал, а представить, учитывая разнообразие в построении когнитивных процессов у учащихся, содержание своего предмета в формате разнообразных текстов и организовать работу с ними. Заявленный в новых ФГОСах подход к чтению требует изменений в подготовке как будущих учителей начальной школы, так и всех учителей-предметников. Это может быть сделано, во-первых, через введение в учебный план бакалавров по направлению «Педагогическое образование» таких дисциплин, как «Педагогика текста», «Стратегический подход к обучению чтению», во-вторых, через включение в частнопредметные методики обучения специального раздела «Работа с текстом».

Список использованных источников:

1. *Абакумов С. И.* Творческое чтение. Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. — Л.: изд-во Брокгауз-Ефрон, 1925.

2. *Браже Т. Г.* Старые и новые способы работы с текстом — противники или союзники? URL: <http://www.schoolnano.ru/www/www/sites/default/files/49>.

3. Итоговая аттестация выпускников начальной школы. Комплексная работа / В. Ю. Баранова, М. Ю. Демидова, Г. С. Ковалева и др. — М.: Просвещение, 2011.

М. С. Галай
(Санкт-Петербург)

ГЕРОЙ – ЭТО СЛОВО

Произведения Достоевского всегда имеют определенную художественную целостность, которую можно выразить и в таком понятии, как тип героя. В этой работе будет рассмотрена концепция героя – слова в романах Ф. М. Достоевского, разработанная М. М. Бахтиным [1].

Герои романов Достоевского, а в частности, герои повести «Бедные люди», – Макар Девушкин и Варвара Доброселова – имеют право на свободное слово. Слово, содержащееся в письменной или устной речи, дает возможность высказаться главным героям, выразить свою точку зрения: «...главные герои Достоевского <...> не только объекты авторского слова, но и субъекты собственного, непосредственно значащего слова» [1]. Герой так или иначе постоянно ведет диалог с самим собой и с адресатами (ими могут быть и читатель, и другие герои повествования). Здесь стоит привести слова Варвары Алексеевны: «Матушка, бывало, и плакать боялась, *слова сказать* (курсив мой – М. Г.) боялась, чтобы не рассердить батюшку...» [2] Как можно заметить, простой оборот речи «слова сказать» принимает более широкое значение: мать Варвары Доброселовой боялась дать свободу своему слову, боялась высказаться, чтобы своей свободой не навредить ближнему (но не свободе его слова).

Но здесь также необходимо отметить, что «относительная свобода героя не нарушает строгой определенности построения» [1]. Так, можно с уверенностью утверждать, что, будучи свободными в своем слове, герои повести не мешают свободе слова других персонажей: они просто хотят высказаться. Об этом говорит и главная героиня в «Бедных людях»: «Когда мне грустно, так я рада болтать, хоть об чем-нибудь. Это лекарство: тотчас легче делается, а особливо если *выскажешь* (курсив мой – М. Г.) все, что лежит на сердце» [2]. Конечно же, Варвара Алексеевна хочет, чтобы ее выслушали, но вместе с этим она сама говорит, что она согласна просто «болтать», лишь бы выговориться. Этим самым и достигается то, о чем говорит Бахтин: Достоевский дает возможность сказать свое слово каждому герою в своих произведениях, что не нарушает законов построения написанного и, главное, не искажает суть авторской мысли.

Необходимо также упомянуть и о *факте множественности неслиянных сознаний* [1] в творчестве Достоевского. Если учесть, что сознание героев имеет языковое, а если проще, словесное выражение, то мы опять же приходим к выводу о том, что персонажи в художественном мире Достоевского наделены собственным сознанием, и, следовательно, могут это сознание воплощать в слове, что и происходит. К тому же, идея о неслиянных сознаниях может быть расширена до неслиянности слов героев, т. е. до подлинного диалога в произведениях Федора Михайловича — диалога не просто драматического, а обширного, касающегося всего художественного пространства, охватывающего замысел автора. Также можно добавить, что *самосознание* [1] является стержнем внутреннего диалога героев.

Но здесь же стоит привести следующие слова Бахтина: «...в романах Достоевского мы действительно наблюдаем своеобразный конфликт между внутренней незавершенностью героев и диалога и внешней (в большинстве случаев композиционно-сюжетной) законченностью каждого отдельного романа». Действительно, мы хорошо помним конец повести «Бедные люди»: Варвара Доброселова уезжает с мужем, оставляя Макара Девушкина одного. Главный герой повести очень сильно переживает: «Нет, вы мне еще напишите, еще мне письмецо напишите обо всем, и когда уедете, так и оттуда письмо напишите. А то ведь, ангел небесный мой, это будет последнее письмо; а ведь никак не может так быть, чтобы письмо это было последнее» [2]. Как можно увидеть из этого отрывка, главный герой не может смириться с мыслью о том, что он потеряет своего близкого, «сердечного» друга. Он не может это *осознать* до конца. Внутренние метания его души не заканчиваются, но композиция повести обуславливает то, что это письмо окажется последним.

Героям Достоевского обязательно необходимо пространство для внутреннего диалога, для внутреннего слова. Так, Макару Девушкину не нравится, что в повести Гоголя «Шинель» Акакию Акакиевичу автор не оставил возможности осознать себя самому. Несчастливого чиновника как будто лишили внутреннего уединения, внутреннего слова и предопределили его дальнейшее существование. Девушкин боится, «чтобы (его — *М. Г.*) не затронули, чтобы и в (его — *М. Г.*) конуру не пробрались да не подсмотрели» [2].

Теперь надо обязательно сказать о двух важных понятиях, введенных Бахтиным, касающихся вопроса о слове героя. Это *слово с оглядкой* и *слово с лазейкой*. Вот что об этом пишет сам Бахтин: «Внутренне-полюемическое слово — слово с оглядкой на враждебное чужое слово — чрезвычайно распространено как в жизненно-практической, так и в литературной речи. <...> В скрытой полемике и в диалоге <...> чужое слово активно воздействует на авторскую речь (и речь героев — *М. Г.*), застав-

ляя ее соответствующим образом меняться под его влиянием и найти-ем» [1]. Данное положение можно проиллюстрировать словами Макара Девушкина, оправдывающего выбор места, куда он переехал: «Ну, так вы и не думайте, маточка, чтобы тут что-нибудь такое иное и таинственный смысл какой был, что вот, дескать, кухня! — то есть я, пожалуй, и в самой этой комнате за перегородкой живу, но это ничего...» [2].

О слове с лазейкой исследователь пишет: «Лазейка — это оставление за собой возможности изменить последний, окончательный смысл своего слова». Так, главный герой «Бедных людей» говорит своей корреспондентке: «Я живу в кухне, или гораздо правильнее будет сказать вот как: тут подле кухни есть одна комната (а у нас, нужно вам заметить, кухня чистая, светлая, очень хорошая), комнатка небольшая, уголок такой скромный... то есть, или еще лучше сказать...» [2]. Герой постоянно пытается изменить смысл слова «кухня», потому что хочет объяснить, уточнить положение дел. И с помощью этого он старается оправдаться перед Варварой Алексеевной.

Напоследок добавим еще пару слов о роли литературы и творчества в повести Достоевского «Белые ночи». Вот что по этому поводу сообщает Л. Сараскина: «Составление текста, создание рукописи, над которой человек трудится, пытаюсь в слове запечатлеть случившееся, оказывается не только документом памяти, но и фактом становления, фактором самосознания и самовоспитания личности» [3]. Ведь написание текста — это тоже словотворчество, и, значит, создавая текст, герой формирует свое слово, работает над ним. Макар Девушкин мечтает, пусть и очень скромно, стать писателем, поэтом: «А что, в самом деле, ведь вот иногда придет же мысль в голову... ну что, если б я написал что-нибудь, ну что тогда будет? Ну вот, например, положим, что вдруг, ни с того ни с сего, вышла бы в свет книжка под титулом — „Стихотворения Макара Девушкина!“» [2]. Здесь заключается не только внутренняя, но и внешняя тяга героя к слову, к диалогу.

Итак, мы можем сделать вывод, что повесть Ф. М. Достоевского «Бедные люди» является также «большим диалогом», в котором в не меньшей степени, чем в чем-то еще, воплощается художественное пространство произведения и замысел писателя, а герои произведения становятся носителями слова как целого пласта художественного пространства повести.

Список использованных источников:

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — СПб., 1979.
2. Достоевский Ф. М. Бедные люди // Достоевский Ф. М. Бедные люди. Белые ночи. — СПб., 1976.
3. Сараскина Л. «Бесы»: роман-предупреждение. — М. 1990.

М. Г. Дорофеева
(Санкт-Петербург)

РАБОТА С КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕТАЛЬЮ В ДЕТСКОЙ АУДИТОРИИ ПРИ АНАЛИЗЕ ФИЛЬМА

На одном из первых занятий по курсу «Аудиовизуальные искусства» рассказываю учащимся про фильм Жоржа Мельеса «Меломан». В нем главный герой учитель музыки «отрывает» себе голову и закидывает ее на провода, изображающие нотный стан. На месте оторванной головы появляется новая. Эту манипуляцию с головой он проделывает несколько раз. Спрашиваю учащихся: «А как снять этот трюк — человека без головы в кадре?» Как правило, ученики предлагают либо чем-то накрыть голову актеру, либо затемнить голову, либо обработать пленку и т. д. Потом наступает пауза, потому что все варианты исчерпаны, а правильного ответа нет. Действительно, как?

Остановимся на секунду. Моя цель — убедить учащихся, во-первых, в том, что они, несмотря на тысячи просмотренных к своим 15–16 годам фильмов, кроме сюжета и лиц актеров, мало что видят. Во-вторых, доказать им, что кинематограф — это «лаборатория» трюков, причем многие из которых были придуманы еще задолго до компьютерной эры.

Изображение человека без головы в кадре делалось при помощи специальных насадок (каше) на объектив самой камеры, закрывающих часть кадра.

Опыт преподавания экранных искусств убеждает меня в правильности утверждения тех практических киноведов, которые доказали, что при обучении кино следует выбирать путь самого строгого анализа [4]. И не бояться этого. «А как это снять, как это сделано?» — очень важные вопросы при воспитании кинозрителей.

Кроме этого в работе над развитием аудиовизуальной грамотности учащихся есть и другие аспекты. Например, работа с кинематографической деталью¹.

¹ Деталь — это предмет (или его часть), показанный в кадре крупно.

Кинематограф называют «искусством детали». «Если мы вздумаем наблюдать что-нибудь, — замечал В. И. Пудовкин, — всегда мы сможем начать с общих контуров и затем, углубляя свое изучение до возможных пределов, обогащать его все большим и большим количеством деталей. Деталь всегда будет синонимом углубления. Кинематограф и силен именно тем, что его характерной особенностью является возможность выпуклого и яркого показа детали» [3, с. 54].

Функций детали на экране много, и можно даже сказать, именно тем, как используется изображение предмета на экране, определяется жанр, стиль фильма, и, конечно, качество фильма: по выбранным для фильма предметам, деталям можно отличить хороший фильм от плохого. Когда видишь в «Андрее Рублеве» воздушный шар, сшитый из каких-то разных по фактуре кусков, лоскутков ткани и кожи, веришь в подлинность рассказываемой Тарковским истории. А вот когда, например, в военном фильме показывают новенькие шинели воюющих не первый день солдат, то доверие к режиссеру пропадает сразу.

Основных функций деталей на экране как минимум две: деталь может использоваться как средство раскрытия сюжета (описание среды, быта, пространства, характеристика человека, эпохи и т. д. и т. п.) и как художественное средство, помогающее вывести изображение с «линейного» событийного уровня на более сложный — идеологический, философский, религиозный, в конечном счете — авторский.

Выделение предмета на «сверхкрупном» плане приводит к взлету «от прямой информативности в образность и метафоричность», выводит предмет за «имевшийся семантический ряд» [1, с. 214, 217].

Эта функция детали приближает искусство кино к поэзии. Например, в стихотворении А. Ахматовой «Песня последней встречи» боль разлуки с любимым человеком, растерянность героини показана при помощи предмета-детали:

Так беспомощно грудь холодела,
Но шаги мои были легки.
Я на правую руку надела
Перчатку с левой руки.

Слово «перчатка», обозначающее предмет одежды, в стихотворении обретает функцию психологической детали. Кстати, две последние строки вполне «кинематографичны»: их нетрудно представить на экране.

При работе над кинообразованием школьников полезны задания «на деталь». Например, можно попросить детей подобрать для кадра предмет обстановки, какую-то вещь, элемент одежды, внешности и т. п., которая сразу бы нас «перенесла» в VIII в., в 60-е гг. XX в., в начало XXI

столетия. Или найти предметы, создающие пространство школы (обычной и частной), книжного магазина и библиотеки, кафе и т. п.

На Всероссийской филологической школе мы показывали французскую картину 2004 г. «Хористы» (режиссер Кристоф Барратье). События разворачиваются в интернате для трудных подростков, в который устраивается на работу учитель музыки. Создав в школе хор, учитель помогает детям не только стать лучше, добрее, человечнее, но и определяет судьбу двух детей, один из которых становится «звездой» оперной сцены, а второй — приемным сыном учителя.

Фильм понравился участникам проекта.

Картина хорошо сделана, в ней прекрасные актерские работы. Одно из сильных средств этого фильма, как можно догадаться по названию, — музыка, пение. Фильм легко воспринимается, и обсуждать особо вроде и нечего, насколько все прозрачно: учитель Клеман Матье — традиционный «недотепа», неудачник, но с хорошим сердцем, музыкальным и педагогическим даром. Его антагонист — директор интерната Рашен — злой человек, бездушный карьерист. Конфликт между ними составляет идейную и драматургическую основу сюжета, финал понятен и предсказуем: учителя выгоняют из этого «специального заведения», и вроде бы зло в очередной раз побеждает добро. Однако учащиеся интерната (точнее, его узники) на стороне учителя, т. е. добра, таланта, а значит, нравственная победа остается за Клеманом.

И все-таки попробуем составить разговор о фильме. Начинаем с названия: «Почему фильм так назван?». Название фильма выводит на более глубокую, чем просто «хороший учитель — плохой директор» проблему — о совместности проживания наших жизней, о помощи человека человеку, о сопричастности одной человеческой судьбы другой. Хор важнее солиста. Или так: без настоящего хора и у солиста нет шансов состояться. Что и кто может создать «хор», т. е. объединить людей? Режиссер фильма предлагает свой ответ: искусство и настоящий учитель.

Кстати, ученик Пьер Моранж, вокруг которого развиваются важные сюжетные события, не помнит имени учителя, открывшего в нем талант (а ведь именно Моранжу удалось в жизни достичь высот славы как музыканту и дирижеру). Эта «забывчивость» очень точна с точки зрения житейской (кто из нас помнит имена учителей, особенно если он учил тебя полгода, год?). Если на бытовом уровне режиссер вызывает доверие, то от него можно ожидать и интересных поисков в киноязыке. Кристоф Барратье это подтверждает.

После просмотра фильма спрашиваем у ребят:

1. Зачем в сцене прощания с матерью Пьера Моранжа от столика учителя убирают стул?
2. В какой сцене фильма мы понимаем, что директор тоже немного изменился после прихода Клемана Матье?
3. Зачем в классе, где учатся дети, у доски стоит человеческий скелет?

Все эти вопросы нацелены на осмысление деталей. Причем это первый фильм, который мы показываем в рамках проекта. Занятия по аудиовизуальной культуре впереди. Первые два вопроса ребята «раскусывают» быстро: стул убирают, потому что намекают на то, что герой так и останется навсегда неженатым, при ответе на второй вопрос ребята сразу вспоминают бумажные самолетика, которые пускает по своему кабинету директор. Кстати, именно на самолетиках в финале фильма «хористы» напишут свои слова признательности учителю. В ходе дискуссии мы, конечно, обращаем на это внимание, соединив, «смонтировать» две сцены и доказав, что точно подобранная деталь в фильме может претендовать на роль *особой* детали, т. е. символической.

Третий вопрос вызывает даже некоторое разочарование у участников проекта: «Нашли о чем спрашивать: скелет в классе! Это ж всем понятно: там же школа, есть уроки анатомии, изучают строение человека». Следовательно, скелет в классе — это бытовая деталь, характеризующая пространство? А зачем, спрашиваю, тогда его показывают из кадра в кадр? Тем более, что при первом появлении этого «персонажа» в кадре в его зубах торчит дымящаяся сигарета. Как это обычно бывает при интеллектуальном затруднении, учащиеся начинают шутить: «Запугивают нас!», «Это скелет предыдущего директора», «Нет, это скелет ученика, который себя плохо вел!». На этот вопрос можно ответить, если воспользоваться понятием методики преподавания литературы, *проблемным вопросом*, т. е. таким, который выводит учащихся на уровень концепции произведения, на позицию режиссера, которую неопытному зрителю обнаружить бывает очень трудно.

Чтобы найти ответ на наш проблемный вопрос, необходимо ответить на ряд других. Сначала можно предложить ребятам ассоциативную разминку: «Какие ассоциации вызывает у вас слово „школа“?» После произнесения детьми своих вариантов, можно спросить: «А для учеников этого заведения с каким словом ассоциировалась их школа?» Без вариантов — «тюрьма».

Итак, школа — это тюрьма. Как в фильме создается образ школы-тюрьмы? Ребята начинают вспоминать отдельные сцены, фрагменты, детали: обшарпанные стены, огромное помещение класса с высокими потолками, приглушенные, как бы стертые краски, двери и решетки, бед-

ная одежда воспитанников, и т. п. Следующий вопрос касается выбора актеров на роль учителя и директора. Мы вместе с ребятами приходим к выводу о том, что внешность актеров передает их внутренние качества: учитель невысокий, толстенький, лысый, улыбающийся — добрый; директор высокого роста, коротко стриженный, с продолговатым лицом и небольшими глазами — злой.

Теперь просим детей назвать свои ассоциации на слово «скелет». «Смерть», «мертвый», «страх» — говорят они. В результате диалога мы приходим к выводу, что скелет в классе — это символ зла, мертвенности образовательной системы, построенной на отчужденности учителя от ученика, директора от учителей, школы от живой жизни.

Такая предварительная работа над деталями фильма «Хористы» помогает нам в дальнейшем организовать просмотр и анализ более сложных с точки зрения языка кино фильмов, среди которых «Иваново детство» А. Тарковского, «Общество мертвых поэтов» П. Уира, «Сто дней после детства» С. Соловьева, «Возвращение» А. Звягинцева.

Лотман утверждал: «Цель искусства — не просто отобразить тот или иной объект, а сделать его носителем значения» [2, с. 299]. Фильмы сотканы из таких объектов — деталей. Умение видеть на экране деталь и осознавать ее значение — это важнейшее качество умного образованного зрителя.

Список использованных источников:

1. Демин В. Н. Функция детали в литературном тексте и на экране // Экранные искусства и литература: Немое кино. — М.: Наука, 1991.
2. Лотман Ю. М. Об искусстве. — СПб.: «Искусство-СПб», 2000.
3. Пудовкин В. И. Избранные статьи. — М.: Искусство, 1955.
4. Усов Ю. Н. В мире экранных искусств. — М.: Sv-Аргус, 1995.

М. Н. Девальер
(Санкт-Петербург)

ФАНТАСТИЧЕСКИЙ РЕАЛИЗМ
ФИЛЬМА А. ВАЙДЫ «НАСТАСЬЯ»
(киноинтерпретация романа Ф. М. Достоевского «Идиот»)

Лучшим объяснением и оправданием режиссерской интерпретации романа «Идиот» Анджей Вайда считает фрагмент из предисловия к «Кроткой»: «Само собой, действие рассказа охватывает несколько часов — с остановками и перескоками — и по форме своей весьма запутано: герой то разговаривает сам с собой, то вдруг обращается будто бы к невидимому судье. В жизни все происходит точно так же. Если бы стенограф мог подслушать его и все записать, текст получился бы несколько более шероховатым и сырым, чем у меня; но мне кажется, психологический процесс сохранился бы неизменным. Так вот, эта гипотеза о стенографе, который все записал (после чего я бы это литературно обработал) и есть то самое, что я рассматриваю в этом рассказе как элемент фантастический. Но в искусстве нечто подобное иногда допускалось» [3, с. 101].

В 1977 г. режиссер осуществил свою давнюю мечту, поставив спектакль «Настасья Филипповна» на сцене Старого театра в Кракове. По режиссерскому замыслу, постановка должна была стать совершенно новой инсценировкой романа Достоевского «Идиот», способной передать мысль русского писателя, и «в то же время настроение его романа, а также содержащийся в этом тексте постановочный замысел» [1, с. 107]. И именно эта идея легла в основу фильма А. Вайды «Настасья».

Фантастический реализм картины Вайды, отказ от какой-либо хронологии позволил режиссеру выйти за пределы «обыденного» восприятия мира и человека, показать двойственность человеческой природы, присущую каждому.

Фактически все действие в картине происходит в одном помещении — в доме Рогожина, с трупом Настасьи Филипповны за портьерой. События развиваются вокруг трех персонажей: Настасьи Филипповны,

Рогожина и князя Мышкина — при этом по ходу развития сюжетной линии князь меняет свое обличье, предстывая перед зрителем то в образе Настасьи Филипповны, то вновь возвращается к самому себе. Необходимо подчеркнуть, что в фильме Анджея Вайды Тамасабуро Бандо играет двух персонажей: Настасью Филипповну и князя Мышкина.

Фильм начинается со сцены в православном соборе. У алтаря весь в белом стоит князь, взор его направлен на только что прибывшую Настасью Филипповну. Под пение псалмов «Господи, Помилуй» Настасья Филипповна проходит по коридору, созданному любопытной толпой зевак. Только князь и Настасья Филипповна одеты в белые одежды, все остальные присутствующие облачены в черное платье. Едва приблизившись к Мышкину, Настасья Филипповна оглядывается назад и встречается взглядом с Рогожиным, стоящим в окружении горящих свечей. У Вайды особое место занимают безмолвные диалоги, в которых актеры общаются посредством глаз, взгляд их настолько красноречив и уместен в данной сцене, что у зрителя не возникает потребности в словах. Сцена в церкви заканчивается бегством из-под венца Настасьи Филипповны с Рогожиным.

Следующая сцена разворачивается в доме Рогожина. Камера раскрывает перед зрителем пространство дома-исполина, холодного и безучастного ко всему происходящему вокруг, по ступеням которого под звуки колокольного звона поднимается Мышкин. Здесь он находит Парфена, с головой укрытого пледом в попытке спрятаться от случившейся трагедии, провозвестником которой является жужжащая муха. Дальнейшие события призваны раскрыть основную идею фильма — «и поле битвы здесь сердца людей». Порой в человеке открываются, на первый взгляд, парадоксальные, совершенно ему не свойственные черты, и тогда человек предстает в новом облике. Душа его безмерна, она вмещает в себя все зло и все добро мира, и каждый человек должен сделать свой выбор.

Как уже отмечалось, в картине Вайды отсутствуют какие-либо пространственные или хронологические привязки. Так, герои, абстрагировавшись от произошедшего события, начинают вести совершенно обыкновенный разговор, при этом рогожинские апартаменты преобразовываются в пространство вагона поезда. Иллюзия усиливается за счет звуковых эффектов и игры светотеней. Образ будничного разговора случайных пассажиров рушится воспоминанием о смерти Настасьи Филипповны.

Вся сцена в доме Рогожина пропитана духом присутствия Настасьи Филипповны, хотя сама героиня ни разу не появится перед зрителем. Этот эффект достигается режиссером за счет обращения к портрету На-

стасьи Филипповны, к копии картины Ганса Гольбейна «Положение Христа во гроб» и перевоплощений Мышкина. Интересно, что, перевоплощаясь в Настасью Филипповну, князь помимо прочих атрибутов, символизирующих женский образ: серьги, белая шаль — снимает очки, а возвращаясь к мужскому образу, снова надевает их. Возможно, тем самым режиссер стремится показать идеализированное восприятие князем окружающей его действительности.

Изменения, происходящие в Мышкине–Настасье Филипповне, пугают, трансформируется и душа князя: плечи его расправляются, он освобождается от знаний, под тяжестью которых его фигура становится все более понурой; в лице появляется что-то жестокое и властное. И только Рогожин рад такому преобразению Мышкина, он беспрестанно кланяется, унижается, целует ему-ей ручки. Это позволяет режиссеру воспроизвести перед зрителем сцену убийства Настасьи Филипповны. Однако режиссер «отматывает» киноленту событий фрагментарно, то удаляясь, то вновь возвращаясь к трагической смерти Настасьи Филипповны. Метод, которой Вайда использует в своей картине, позволяет воссоздать атмосферу реальности представленных на экране событий.

Финальная сцена происходит под звон церковных колоколов в парке. Камера описывает внешнее убранство православного собора и возвращается к Мышкину, сидящему на скамейке в церковном садике, плечи его покрыты темной шалью, а глаза прикрыты. Смена кадра — и зритель вновь оказывается в пространстве рогожинского дома. Временные координаты вновь смещаются, перенося действие в начало фильма: на экране снова появляется Настасья Филипповна в подвенечном платье, только что сбежавшая из-под венца. Движения ее мягкие и крадущиеся. Знаками она велит Рогожину молчать и на цыпочках, озираясь по сторонам, поднимается вверх по лестнице.

И снова перед зрителем апартаменты Парфена. Настасья Филипповна садится за стол, недолго рассматривает свой портрет, затем переворачивает его, как поступают с изображением покойников, и сосредоточивается на изучении книги, в которую Рогожин, в качестве закладки вложил нож. Настасья Филипповна открывает книгу, смотрит на нож, на Рогожина, медленно подносит ладонь к шее (ребром, как на картине Леонардо да Винчи «Тайная Вечеря»), поднимает глаза и умоляюще смотрит на Рогожина. Все это действие разворачивается в звенящей тишине. Рогожин повторяет путь, проделанный Настасьей Филипповной. Наконец, глаза их встречаются, и Настасья Филипповна, видя, что Рогожин воспринял ее мольбу, удаляется за ширму. Здесь она садится на кровать, и тишина разрушается колокольным звоном, за ее движе-

ниями в щелку, образуемую портьерами, следит тяжелый взгляд рогожинских глаз. И вновь камера возвращается к дремлющему в парке Мышкину. Его пробуждение сопровождается криком и судорогой, пронзившей тело, подобно удару ножа, проткнувшему грудь. Лицо князя искривлено, а руки скрещены на груди, закрывая несуществующую рану. Смена кадра — и на экране снова Рогожин, хладнокровно стирающий кровь с ножа. Фигура его, развернутая в профиль, закрывает распластанное на заднем фоне тело. И снова камера ненадолго возвращается к Мышкину, окончательно отошедшему от кошмарного сновидения, чтобы вновь вернуться к телу Настасьи Филипповны. Камера медленно, с невероятной почтительностью скользит по белоснежному платью, на котором чуть ниже левой груди видна алая струйка крови.

Рогожин кладет нож в книгу, накрывается с головой. Из этого состояния его выводит князь Мышкин. Повторяется начальная сцена в доме Парфена, но в другой атмосфере, в другом ритме: оба героя, измученные и убитые горем, ложатся на пол рядом с ширмой, отделяющей их от тела Настасьи Филипповны. Звучит церковный хор, последнее прощание с Настасьей Филипповной, и все погружается в темноту.

В киноинтерпретации Вайды отсутствуют какие-либо национальные, культурные, временные привязки. Картина вобрала в себя все доступные поликультурные образы: в православном храме должно совершиться таинство венчания двух людей, чья национальность предполагает проведение такого обряда как минимум в буддийском храме. В фильме мы не встречаем героев, одетых в национальную одежду, зато видим европейский и славянский костюмы; дом Рогожина скорее подобен античному храму, нежели напоминает своим убранством японский или хотя бы европейский дом. Обращение и сплетение образов, принадлежащих различным культурам, обусловлено необходимостью разрушить привычное, стереотипное восприятие действительности, чтобы увидеть истинную, ничем не predetermined реальность.

Таким образом, Вайда стремится показать разобщенность человеческого социума, где каждый нацелен на удовлетворение собственных желаний и потребностей, где мерилом является не другой человек, а «Я — Мое — Мне», здесь каждый сам за себя. Вайда же стремится доказать многогранность человеческой сущности, способной вместить и отразить образ другого. Финальная сцена фильма, а точнее, столь скорое прибытие князя в дом Рогожина, позволяет говорить, что Мышкин стремится туда не для того, чтобы спасти Настасью, судьба которой предрешена, и тонко чувствующий Мышкин уже пережил ее смерть вместе с ней. Он стремится в пространство рогожинского дома, чтобы спасти Рогожи-

на, разделить с ним его крест, потому как все за всех виноваты. Только исходя из позиции восприятия другого как самого себя возможно гармоничное развитие личности и общества в целом. Идея совиновности и сопричастности всех и каждого должна лежать в основе взаимоотношений людей и культур.

Список использованных источников:

1. *Вайда А.* Достоевский. Театр совести (по заказу Санкт-Петербургского литературно-мемориального музея Ф. М. Достоевского). — Krakow: Andrzej Wajda — ARCHIWUM, 2001.

2. *Достоевский Ф. М.* Идиот: роман. — М.: Эксмо, 2009.

3. *Достоевский Ф. М.* Сон смешного человека: рассказы. — СПб.: Нева, 2005.

Фильмография:

1. Настасья / *Nastasja*. Япония, Польша, 1994. Режиссер Анджей Вайда. Сценаристы: Федор Михайлович Достоевский, Мацей Карпински, Анджей Вайда. Актеры: Тамасабуру Бандо, Тошиюки Нагашима. Драма.

М. Н. Девальер
(*Санкт-Петербург*)

ЛИТЕРАТУРНО-КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КУЛЬТУР (на примере фильма Акиры Куросавы «Идиот»)

Творчество Акиры Куросавы всегда высоко оценивалось европейцами. Режиссер получал награды на Венецианском и Берлинском фестивалях. Это — один из немногих японских режиссеров, удостоенный американской премии Оскар. В Японии же к творчеству Куросавы относились достаточно прохладно, считая его приверженцем европейской культуры.

К творчеству русского писателя Ф. М. Достоевского Куросава обращается, находясь на пике своей популярности. И в 1951 г. на суд общественности японским режиссером была представлена киноинтерпретация романа Ф. М. Достоевского «Идиот».

К моменту выхода фильма «Идиот» история «цветного кино» уже отметила свое 16-летие. 1934 г. считается годом создания первого «полноценно цветного» короткометражного фильма» [1]. Однако режиссер снимает черно-белый фильм. Возможно, отказ режиссера от цвета в картине обусловлен общепринятым представлением о черно-белом кино как наиболее подходящем для передачи атмосферы отчужденности, бесприютности и обездоленности. По мнению Тынянова, «бескрасочность кино позволяет ему давать не материальное, а смысловое сопоставление величин» [7, с. 328].

На этом обращение Куросавы к кинематографическому прошлому при создании фильма не заканчивается. Если обратиться к истории японского кинематографа, то очевидно, что с самого первого дня существования «японской художественной кинематографии определяются ее характерные, специфические особенности, которые существуют продолжительное время: демонстрация кинокартин сопровождается выступлением специального комментатора (бенси), объясняющего содержание фильма, а иногда говорящего за актеров» [6, с. 935]. Деятельность бенси в кинематографе сохранялась до 1930-х гг., т. е. до момента появления звука.

Японский режиссер отдает дань традиции, и знакомство зрителя с картиной сопровождается речью бенси, зачитывающего текст на экране: «Достоевский показал в своем романе необыкновенного доброго человека, но по иронии судьбы его герой — идиот. Впрочем, слишком добрых людей часто принимают за идиотов. Это рассказ о трагическом конце чистой души» [2].

Акира Куросава, используя основную идею Достоевского, кардинально меняет временные и географические координаты в своей картине. События развиваются не в 1860 г. в Петербурге, а в 1946 г. в Саппоро, расположенном на острове Хоккайдо — самом северном японском острове. Япония, как и весь мир, после Второй мировой войны представляла собою общество с совершенно разрушенными связями между людьми, больше походящими на предметы, которым можно дать детальное описание. В одном из интервью Куросава признается, что перенес действие романа в Японию для того, чтобы японцы лучше поняли душу произведения, кроме того, подобные изменения позволяют мэтру приблизить классику к современной действительности. «Есть темы, которые легче поднимать в форме исторических лент. Мы живем в определенном обществе, и поэтому естественно мои фильмы на исторические темы обращаются к современности. Разница в том, что в исторических фильмах присутствуют элементы зрелищности, которые всегда важны в кино. Кроме того, актуальные события нельзя показывать слишком жестоко. Публика была бы шокирована, если бы представить ей чересчур жестокую версию современной действительности. Для того чтобы публика приняла жестокость, нужно прибегать к историческому ореолу» [2].

Фильм состоит из двух частей. Первая часть картины называется «Любовь и страдание (муки)», время действия, указанное в титрах, — декабрь. Вторая — «Любовь и ненависть», и события происходят в феврале.

Достоевский в своем романе раскрывает природу любви в трех ее аспектах:

- 1) «Страстно-непосредственная любовь — Рогожин.
- 2) Любовь из тщеславия — Ганя.
- 3) Любовь христианская — Князь» [3, с. 220].

Японский режиссер, как и писатель, считает, что мериллом истинности человеческой природы является способность сострадать и умение любить чистой, ничего не требующей взамен любовью. Поэтому сюжетная линия фильма выстраивается вокруг взаимоотношений четырех героев: Камеды — Мышкина, Акамы — Рогожина, Таеко Насу — Настасьи Филипповны и Аяко — Аглаи.

Образ зимнего Хоккайдо (снегопад, завывания вьюги, пронизывающий ветер, от которого не укрыться героям) позволяет Куросаве создать атмосферу душевного холода, отчужденности и отторжения мира, в котором живут герои. Невозможность обретения душевного и семейного тепла для главных героев обусловили выбор режиссера календарных рамок картины. «Постоянный аккомпанемент метели, на фоне падающего снега, то зловеще вьюжного, то мягкого, бережно кутающего дома, улицы, всю землю...» [1, с. 47] усиливают зрительный образ развивающихся на экране событий и погружают зрителей в мир одиночества.

Темнота, порывы северного ветра, прорезаемые утробным дыханием теплохода — мир снаружи, от которого отгородились безмятежно спящие друг на друге пассажиры. Воцарившееся спокойствие будет разрушено почти звериным ревом главного героя, провозвестником которого был «шум» теплохода, и атмосфера холода распространится среди пассажиров.

Следующая сцена, в вагоне поезда, сопровождаемая голосом бенсе, вводит зрителя в смысловое поле интерпретируемого произведения.

Вслед за Достоевским режиссер стремится познакомить зрителя с судьбой главных героев, не покидая пространства поезда, внося несущественные изменения в биографию героев.

Камеда, как и его соотечественники, принимал участие в военных действиях. Куросава влетает отрывки биографии писателя в прошлое Камеды. Герой сообщает Акаме, что во время войны был ошибочно объявлен преступником, приговорен к расстрелу и только в последний момент, когда настоящий преступник был найден, его помиловали. Но «ожидание неминуемой смерти» повергло его в шок, и он заболел. Врачи поставили диагноз — эпилептический идиотизм и направили на лечение в американский военный госпиталь на Окинаве, вдали от родных мест. Майкл Корески — автор одной рецензий на фильм предположил, что таким образом Куросава попытался соотнести «„Идиота“ и его великого автора за их уникальную способность к беспредельному состраданию каждому живому существу» [3]. Быть может, Корески и прав. В своих воспоминаниях Тосиро Мифуне (Рогожин) пишет: «Идейная концепция фильма опиралась на высказывание Достоевского: „Сострадание есть главнейший и, может быть, единственный закон бытия всего человечества“» [4].

В Саппоро живут родственники Камеды Оно — Епанчины, к которым он и направляется. О судьбе Акамы зритель узнает не от самого героя, а от бенси: его жизнь в доме отца была подобна существованию зверя в клетке. Благодаря Камеде, Акама впервые за много лет смог зашемяться. Испытывая симпатию к этому герою, Акама рассказывает ему

о Таеко Насу — Настасье Филипповне, которой подарил фамильное серебряное кольцо. После смерти отца, в гневе отрекшегося от сына, Акама, богатый наследник, возвращается в родительский дом.

По прибытии поезда в Саппоро, где «опять метель», о чем сообщает новоприбывшим голос диктора, взору зрителя предстает заснеженный, холодный и неприветливый город, а за кадром звучит русская народная песня «Однозвучно звенит колокольчик». У режиссера все подчинено единой идее — погода, музыка — все служит созданию атмосферы холода и отчуждения, которая не покинет героев до самого конца. Именно атмосфера, по мнению большинства зрителей, «самое лучшее в фильме. Темноватые, приземистые японские домишки, теснота, несколько не напоминают, к примеру, роскошные хоромы Тоцкого, зато идеально соответствуют удушающей психологической атмосфере текстов Достоевского» [3].

В сцене знакомства Камеды и Акамы с Таеко Насу Куросава откачивается от текста, произносимого героями, и решает ее посредством визуально-пространственного ракурса. Бредущие по заснеженному городу героини останавливаются перед витриной фотоателье, где за стеклом выставлен фотопортрет Таеко Насу. Неестественно увеличенный снимок героини размещен значительно выше уровня глаз смотрящих героев, стоящих спиной к зрителям, причем Акама находится слева от портрета, Камеда — справа, а Таеко — между ними. Такая расстановка позволила объединить всех трех персонажей в одном кадре, что ликвидирует «различие в пространственном положении персонажей и помещает их в единое идеологическое пространство» [2, с. 442–443]. Однако Куросава не ограничивается объединением героев, постепенно он втягивает в сценическое пространство и зрителя, на уровне глаз которого расположен портрет, который, согласно концепции Халацинской — Вертляк, способен охватить «всю сцену в ее панорамной перспективе, что, ...при дополнительном усилии способствует активизации процесса посредничества» [8, с. 172]. Визуальное единство героев разрушается в момент, когда Акама предупреждает Камеду: «Мир полон волков».

Отношение японцев к семейным узам и их роли в жизни каждого человека нашло свое выражение в сцене знакомства с семьей генерала. В пространстве родного дома существует возможность удовлетворить потребность человека в чувственности, душевной теплоте и единении с окружающими. Поэтому Куросава дает идеализированное изображение дома Оно — Епанчиных, как и Каям — Иволгиных. Внутри дома царит покой, ощущение которого усиливается обильным снегопадом за окном. В очередной раз погода у Куросавы выступает как граница

между внутренним и внешним мирами. Сугубо домашний интерьер: пианино, круглый стол, накрытый скатертью и кружевными салфетками, традиционное чаепитие и сестра Аяко — Аглаи (и Каям — Иволгина), занятая чисто домашним делом — вязанием — призваны еще раз подчеркнуть ощущение покоя и незыблемого домашнего порядка. «Домашний мир» и той, и другой семьи рушится при первом же упоминании имени Таеко Насу.

В сцене знакомства семейства Каямы с госпожой Насу Куросава обращается к традициям. Впервые Таеко Насу появляется в фильме, как и в романе, на пороге дома Каям, в прихожей ее встречает Камеда. Куросава изображает Таеко «стоящей у открытой наполовину двери, за которой виден обильный снегопад, подчеркивающий черный, трагический цвет ее одежды» [2, с. 448], тем самым визуально противопоставляя ее миру снаружи. Однако в пространстве дома Каямы это противопоставление становится еще более выразительным (так Каяма, выбегающий навстречу Таеко, одет в светлый костюм, а сестра и мать Каямы одеты в традиционную японскую одежду).

Сцена знакомства семьи Каямы с госпожой Насу отражает обычаи традиционной Японии. Во время знакомства сестра Каямы и Таеко смотрят друг другу в глаза, пытаются передать чувства посредством взгляда, а мать Каямы склоняется перед Таеко в низком поклоне. Поведение матери Каямо обусловлено традицией. В Японии во время приветствия принято кланяться (одзиги). «При этом мужчины кладут руки слегка спереди или по бокам бедер. А женщины держат сплетенные в виде треугольника кисти на бедрах, только спереди» [5, с. 13]. Более того, японское общество представляет собой жесткую иерархическую структуру, в которой каждый человек занимает свое четко определенное место. Статус определяется полом, возрастом и социальным положением. Однако в Японии существуют определенные правила, регламентирующие, кому следует кланяться ниже, в независимости от его возраста и занимаемой должности:

- «младшим по отношению к старшим;
- женщинам по отношению к мужчинам (даже если они в профессиональном плане успешнее);
- ученикам по отношению к учителям (это касается учеников вообще, даже если кто-то из них позднее стал премьер — министром и встретил своего бывшего учителя);
- хозяину по отношению к гостям» [5, с. 15].

И именно поэтому мать Каямы низко кланяется Таеко Насу. До этого эпизода режиссер как будто намерено избегает сцен приветствия, в ре-

зультате у зрителя (не японца) может сложиться неверное восприятие «поклона» матери Каямы.

С каждым кадром фильма усиливается напряжение, все явственнее проступают черты надвигающейся катастрофы. Узловой станет сцена посещения Камеды дома Акамы, наполненного атмосферой тревоги и страха.

Эдуард Власов, обозначая одну из главных функций того или иного деятеля культуры, отметил, что для кинорежиссера она трансформируется в способность воспринимать базовые принципы поэтики литературного текста и конструировать на их основе оригинальные сцены, которые писатель в своем произведении не помещал. При этом, как подчеркивает Э. Власов, если данные принципы соблюдены точно, такие сцены не воспринимаются как чужеродные по отношению к исходному литературному произведению. Примером такой сцены является эпизод бала-маскарада на катке, добавленный А. Куросавой. Стремительные кругообразные движения по льду фигур в масках, с зажженными факелами и как будто бы ускоряющиеся на каждом повороте вкупе с вечерними зимними сумерками создают гнетущую атмосферу замкнутого пространства, таинственности и страха. Большинство масок зловещи, страшны, несколько раз перед камерой проезжает фигура, одетая в костюм смерти. Созданию атмосферы таинственности способствует и появление младшего сына Каям — Иволгиных — Каору в костюме Арлекина, принесшего письмо Аяко — Аглае от Таеко. Интересно, что переписка является неотъемлемой частью не только дворянского быта, но и занимает важное место как в традиционной, так и в современной японской культуре.

Женская половина Оно — Епанчиных гуляет с Каямой около огромной снежной фигуры сказочного дракона, который создает ощущение нереальности, иллюзорности происходящего бала. На фоне белого дракона происходит встреча Камеды с Аяко. В следующем кадре в это пространство вторгаются в черной полумаске роковая Таеко Насу и зловещий Акама. «В кадре напряженного диалога Камеды и Акамы мистический дракон создает задний план. В данной сцене оба героя вновь оказываются в ситуации „кризисного коридора“: на этот раз он формируется кругом катающихся вокруг них участников маскарада, которые берут их в тесное кольцо безысходности страсти обоих по отношению к Таеко Насу» [2, с. 461].

Куросава эффектно и необычно завершает карнавальное действие: утро сменяет ночь, а динамика героев маскарада подчиняется статичности одного героя. Так камера застаёт спящего Камеду, сидящим на скамейке парка, где еще вечера бушевал бал. Его будит подошедшая

Аяко, он просыпается, и создается впечатление, что все, произошедшее в ночной темноте, было всего — навсего страшным сном, видением — настолько утренний покой парка и безмятежность наполненного светом пространства не соответствуют ночному его содержанию. Эффект сна усиливается и тем, что Камеда признается Аяко, что ему приснилось, что он был разбужен «другой женщиной», т. е. Таеко Насу. Но присутствующий в парке сказочный дракон подтверждает реальность ночного карнавального действия.

Кульминация событий наступает в сцене «поединка» Аяко и Таеко Насу. Первой в кадре появляется Таеко Насу, одетая в черный карнавальный костюм — одеяние Таеко национально нейтральное, как будто бы призвано символизировать всеобщий характер ее судьбы. У ее ног — полулежащий Акама. Устремленность обеих персонажей в разные стороны создает атмосферу беспокойного ожидания, разрешающуюся появлением в доме Камеды и Аяко. Момент наивысшего напряжения Куросава воспроизводит в духе Достоевского. Режиссер в этой сцене следует за писателем, и особое внимание уделяет выражению глаз героинь. Взгляд Настасьи Филипповны «становился упорен, тверд и почти ненавистен, ни на одну минуту не отрывался он от гостя. Аглая видимо была смущена, но не робела. Войдя, она едва взглянула на свою соперницу <...> Раза два, как бы нечаянно, она окинула взглядом комнату: отвращение видимо изобразилось в ее лице, точно она боялась здесь замараться. <...> Вряд ли она и сама сознавала все свои движения; но бессознательность еще усиливала их обиду. Наконец она твердо и прямо поглядела в глаза Настасьи Филипповны и тотчас же ясно прочла все, что сверкало в озлобившемся взгляде ее соперницы. Женщина поняла женщину» [4, с. 616–617].

Крупный план героинь подчеркивает трагическое величие господствующей атмосферы, при этом портрет первой дается на фоне холодной каменной стены, а второй — на фоне средневекового витража. Портреты чередуются с кадрами, изображающими печь, из которой порывы сильного ветра вырывают наружу языки пламени.

Тема безумия и совинности достигает своего апогея в финальной сцене, в эпизоде ночного бдения героев у тела Таеко Насу. В кабинете Акамы темно и холодно: комната освещена единственной свечой, Камеда дрожит от холода в нетопленном помещении. Мертвое тело Таеко Насу покоится в отделенном резной ширмой алькове Акамы. Здесь Куросава прибегает к ассоциативному ряду, переключая внимание зрителя с действия героев на игру света. В финальном кадре гаснет огарок свечи, и все уходит во тьму, во тьму уходит и разум Акамы и Камеды.

Именно финальная сцена фильма была подвергнута резкой критике: «...доведя до безумия Рогожина, (А. Куросава — М. Д.) совершил очевидный просчет. Внезапное безумие, оправданное для Мышкина, оказалось слишком неожиданным для сильной природы Рогожина, каким его сыграл Мифунэ» [4].

Куросава один из немногих режиссеров, который был способен смотреть в будущее человечества с позитивным настроем. Возможность преодоления низких приземленных чувств, господствующих в обществе, представлена в сцене — эпилоге в прихожей Оно: раздеваются вернувшиеся с улицы Каяма — Гая, мать и младший брат Каямы — Каору. При этом брат сидит у порога, запорошенный снегом, «то есть буквально отмеченный природной стихией» [2, с. 463], и Каяма произносит sacramентальную фразу, называя его идиотом. Для японской культуры характерен синкретизм человека с природой, и потому очищение, успокоение и возрождение возможно только посредством соединения с природной стихией.

Режиссер, выводя Каору на первый план в кинокартине, дает человечеству надежду на воскрешение истинных ценностей.

Не случайно в картине Куросавы время как будто отсутствует. Фактически кроме титров, определяющих время действия как «декабрь» и «февраль», и небольшой сцены с Камедой и Аяко во время оттепели, никаких знаков времени в фильме нет. Возможно, причина, обусловившая отказ режиссера от временных указателей в фильме, имеет глубоко философскую подоплеку — идейная проблематика романов Достоевского обычно определяется как «вечная», а, следовательно, проблемы, мучавшие общество XIX остаются актуальными и в XX в. и потому, по сути, не имеют календарных привязок.

Таким образом, перенесение действия в послевоенную Японию позволило Куросаве показать созвучность проблем, поднимаемых в романе Ф. М. Достоевского, проблемам, волновавшим соотечественников Куросавы.

Список использованных источников:

1. Белова Л. И. Русское слово на зарубежном экране. — М.: Знание, 1980.

2. Власов Э. Притяжение готики: структура кинематографического хронотопа в экранизации Акиры Куросавы романа «Идиот» // XXI век глазами Достоевского: перспективы человечества. Материалы Между-

народной конференции, Университет Тиба (Япония), 22–25 августа 2000 г. / ред. Карен Степанян. — М.: ИД «Грааль», 2002.

3. Воспоминания Тосиро Мифуне. URL: <http://kinoklasika.blogspot.com/2010/03/idiot.html>

4. *Достоевский Ф. М.* Собрание сочинений в XV томах. — Л.: Наука, 1989–1996. — Т. XI.

5. *Достоевский Ф. М.* Идиот: роман. — М.: Эксмо, 2009.

6. *Кurosava A.* URL: <http://kino-leone.narod.ru/Og2/Akira.htm>

7. История кинематографа. URL <http://ru.wikipedia.org/wiki/Фильмы>

8. *Люттерйоган М.* Эти поразительные японцы. — М.: АСТ: Астрель, 2005.

9. Народы Восточной Азии / под ред. Чебоксарова Н. Н. — М.: АН СССР, 1965.

10. Рецензии на фильм Куросавы А. URL: <http://klub-nostalgia.ucoz.com/forum/19-448-1>

11. *Тынянов Ю. Н.* Поэтика. История литературы. Кино. — М.: Наука, 1977.

12. *Халациньска-Вертеляк Г.* Ипостаси харизмы в художественных мирах Достоевского, Вайды, Куросавы. Роман «Идиот» и его адаптации // XXI век глазами Достоевского: перспективы человечества: материалы международной конференции. Университет Тиба (Япония), 22–25 августа 2000 г. / ред. Карен Степанян. — М.: ИД «Грааль», 2002.

Фильмография:

1. Идиот / Nakuchi. Япония, 1951. Режиссер Акира Куросава. Сценаристы Федор Михайлович Достоевский, Акира Куросава. Актеры: Сэцую Хара, Масаюки Мори, Тосиро Мифунэ, Есико Куга, Такаси Сикура. Драма.

СПИСОК УЧАСТНИКОВ

В обсуждении проблем современного филологического образования принимали участие:

Адуева Халун Бадавиевна	Махачкала	МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 44»
Акбулатова Лада Сиражудиновна	Махачкала	МОУ «Гимназия № 13 с углубленным изучением английского языка»
Александрова Марина Юрьевна	Санкт-Петербург	ГОУ гимназия № 397 им. Г. В. Старовойтовой
Алексеева Юлия Николаевна	Хабаровск	МОУ «Гимназия № 5»
Аленина Елена Алексеевна	Артем	Директор МКОУ «Гимназия № 2»
Бабурина Марина Анатольевна	Санкт-Петербург	ФГОУ ВПО Российский государственный педагогический университет им. А И. Герцена
Богданова Елена Евгеньевна	Санкт-Петербург	ГОУ гимназия № 397 им. Г. В. Старовойтовой
Виландберк Анна Арнольдовна	Санкт-Петербург	ФГОУ ВПО Российский государственный педагогический университет им. А И. Герцена
Галай Максим Сергеевич	Санкт-Петербург	Российский государственный педагогический университет им. А И. Герцена
Галашева Елена Валерьевна	Большое Окулово	МОУ «Большеокуловская средняя общеобразовательная школа»
Гейко Ирина Николаевна	Междуреченск	МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 19 с углубленным изучением экономики»
Глазунова Елена Александровна	Санкт-Петербург	ГОУ гимназия № 397 им. Г. В. Старовойтовой
Григорьева Екатерина Николаевна	Нижний Новгород	МОУ «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 28»
Данилова Инна Александровна	Астрахань	МБОУ «Гимназия № 3»
Девальер Мария Николаевна	Санкт-Петербург	ФГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет водных коммуникаций»
Дорофеева Марина Георгиевна	Санкт-Петербург	Санкт-Петербургский государственный университет водных коммуникаций

Дубровская Любовь Владимировна	Кошурниково	МОУ «Кошурниковская средняя общеобразовательная школа № 8»
Дунев Алексей Иванович	Санкт-Петербург	ГОУ ВПО Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Дунева Юлия Александровна	Новое-Девяткино	МОУ «Ново-Девяткинская средняя общеобразовательная школа № 1»
Железна Наталья Владимировна	Екатеринбург	МБОУ Гимназия № 202 «Менталитет»
Квятковская Ольга Владимировна	Высокогорский	МКОУ «Высокогорская средняя общеобразовательная школа № 7»
Комарова Ольга Владимировна	Санкт-Петербург	ГОУ гимназия № 397 им. Г. В. Старовойтовой
Комзолов Павел Вячеславович	Москва	ГОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1352»
Костин Виталий Николаевич	Клин	Институт Информационных Технологий Экономики и Менеджмента
Котенькова Ольга Юрьевна	Астрахань	МБОУ «Гимназия № 3»
Кукуева Асият Абдуллаевна	Махачкала	Дагестанский государственный педагогический университет
Курачева Марина Валерьевна	Большое Окулово	МОУ «Большеокуловская средняя общеобразовательная школа»
Лаврова Кристина Сергеевна	Санкт-Петербург	Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономического университет
Лазарева Марина Владимировна	Санкт-Петербург	Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономического университет
Лаушкина Елена Евгеньевна	Москва	ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
Магомедова Диана Сиражудиновна	Махачкала	МОУ «Гимназия № 13 с углубленным изучением английского языка»
Михайлов Сергей Николаевич	Санкт-Петербург	ФГОУ ВПО Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Мишаева Марианна Владимировна	Махачкала	Дагестанский государственный педагогический университет
Моисеева Елена Юрьевна	Таллинн, Эстония	Таллиннский Ёйсмяэский русский лицей
Нариманова Патима Шаруховна	Махачкала	МОУ «Гимназия № 7 с углубленным изучением английского языка»
Омарова Заира Шарухановна	Махачкала	Дагестанский государственный педагогический университет

Патахова Патимат Джабраиловна	Махачкала	Дагестанский государственный педагогический университет
Пискун Ольга Викторовна	Москва	ГОУ Гимназия № 1531 «Лингвистическая»
Попова Светлана Сергеевна	Ханты-Мансийск	МОУ «Шугурская средняя общеобразовательная школа»
Примова Фарида Нажмудиновна	Махачкала	НОУ «Развитие»
Рашидова Зоя Магомедовна	Махачкала	Дагестанский государственный педагогический университет
Ремизова Галина Николаевна	Воронцовка	МОУ «Воронцовская средняя общеобразовательная школа»
Родионова Евгения Михайловна	Санкт-Петербург	Гимназия № 397 им. Г. В. Старовойтовой
Романичева Елена Станиславовна	Москва	ГОУ Московский гуманитарный педагогический институт
Рыкунова Елена Львовна	Санкт-Петербург	ГОУ «Средняя общеобразовательная школа № 279»
Сентякова Александра Сергеевна	Москва	ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
Соколова Раиса Николаевна	Нижний Новгород	МОУ «Гимназия № 80»
Степанова Ирина Рудольфовна	Йошкар-Ола	ГОУ Республики Марий Эл «Политехнический лицей-интернат»
Суслова Ольга Ивановна	Екатеринбург	МБОУ Гимназия № 202 «Менталитет»
Торель Ориен	Сундсваль, Швеция	
Храмцова Людмила Георгиевна	Тарко-Сале	МОУ «Тарко-Салинская общеобразовательная школа № 2»
Шерстобитова Ирина Анатольевна	Санкт-Петербург	Академия постдипломного педагогического образования
Шилова Анна Викторовна	Санкт-Петербург	ГОУ гимназия № 397 им. Г. В. Старовойтовой
Шорохова Татьяна Васильевна	Первоуральск	ГНОУ «Лингвистический центр LEXXIS»
Шубина Наталья Леонидовна	Санкт-Петербург	ФГОУ ВПО Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Эктова Ирэна Игоревна	Верхняя Салда	МОУ «СОШ №2 с углубленным изучением физики, математики, русского языка и литературы»
Ядровская Елена Робертовна	Санкт-Петербург	ФГОУ ВПО Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Научное издание

**СОВРЕМЕННОЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

Сборник статей

Выпускающий редактор *А. С. Балужева*
Корректор *Н. И. Фалёва*
Верстка *Т. В. Житкевич*

ООО «Книжный Дом», лицензия № 05377 от 16.07.2001
191186, Санкт-Петербург, М. Конюшенная ул., д. 5

Подписано в печать 4.04.2012.
Гарнитура Petersburg. Формат 60 x 84/16. Бумага офсетная.
Объем 9,5 печ. л. Тираж 100 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии ООО «Инжиниринг Сервис»
190020, Санкт-Петербург, ул. Циолковского, д. 13.