

Министерство высшего образования и науки
Российской Федерации
Сибирский федеральный университет
Лесосибирский педагогический институт

**НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Монография

Красноярск – Лесосибирск 2019

УДК 37.018
ББК 74.5
Н 73

Авторский коллектив:

Т.А. Бахор (гл. 6), М.В. Веккессер (гл. 1), О.Н. Зырянова (гл. 7), Я.Н. Казанцева (гл. 5), О.А. Кашпур (гл. 8), Н.А. Мазурова (гл. 9), С.В. Мамаева (гл. 3), М.Л. Ростова (гл. 5), И.А. Славкина (гл. 4), Л.С. Шмольская (гл. 2)

Рецензенты:

В.Н. Карпухина, доктор филологических наук, профессор Алтайского государственного университета, г. Барнаул;

Н.Е. Булгакова, кандидат филологических наук, заместитель директора МБОУ «СОШ №9 г. Лесосибирска»

Н 73 Новые технологии в преподавании дисциплин филологического цикла в педагогическом вузе: монография / Т.А. Бахор, М.В. Веккессер, О.Н. Зырянова [и др.]; под ред. Т.А. Бахор, М.В. Веккессер. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. – 241 с.

ISBN 978-5-7638-6168-8

Рассмотрены актуальные вопросы инновационного подхода к преподаванию дисциплин филологического цикла в педагогическом вузе: использование технологий проблемного обучения, формирующего оценивания в вузе и школе, игровых технологий, технологий проектирования учебного процесса по модели смешанного обучения и др. Представлены новые подходы к обучению различным методам и приемам изучения художественного произведения, что позволяет решать актуальные задачи современного образовательного процесса на разных уровнях образования (от дошкольного до вузовского). Дан глубокий анализ методологической и теоретической литературы, посвященной этой проблеме.

Предназначена студентам, аспирантам, преподавателям для использования учебном процессе и научной деятельности, педагогам-практикам.

УДК 37.018
ББК 74.5

ISBN 978-5-7638-6168-8

© Лесосибирский педагогический
институт – филиал Сибирского
федерального университета, 2019

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
РАЗДЕЛ I. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА	6
Глава 1. Использование технологии формирующего оценивания в вузе и школе	6
Глава 2. Применение смешанного обучения в педагогическом вузе	31
Глава 3. Теоретико-методические основы формирования орфоэпических умений в курсе начальной школы	55
Глава 4. Использование элементов активного обучения при изучении лингвистических дисциплин	73
Глава 5. Активные и интерактивные методы обучения в иноязычном образовании	93
РАЗДЕЛ II. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО ЦИКЛА	138
Глава 6. Поэтапное обучение будущих учителей литературы методам анализа художественного произведения	138
Глава 7. Изучение монографической темы в вузе как путь формирования целостной картины мира у будущих учителей литературы	165
Глава 8. Использование инновационных технологий при изучении русской литературы первой половины XX в.	184
Глава 9. Изучение произведений В.Г. Распутина с использованием технологий проблемного обучения	205
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	225
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	227

ПРЕДИСЛОВИЕ

Смена образовательных парадигм и новые приоритеты в современном образовательном пространстве способствуют внедрению в учебный процесс новых технологий, индивидуально-творческих форм и методов преподавания в высшей школе, ориентированных на вариативное содержание обучения, индивидуализацию усвоения знаний, развитие познавательных интересов обучающихся и реализацию их творческого потенциала.

Важнейшим направлением современного образования является инновационный подход к образовательному процессу, нацеленному на развитие у будущих учителей творческого и критического мышления, вследствие чего они обретают необходимый опыт и инструментарий исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования и др.

Монография посвящена актуальным проблемам инновационного подхода к преподаванию дисциплин филологического цикла в педагогическом вузе: использованию технологий формирующего оценивания в вузе и школе, технологии проблемного обучения в преподавании лингвистических и литературоведческих дисциплин, технологий проектирования образовательного процесса по модели смешанного обучения, игровых технологий и др. В монографии также рассмотрены новые подходы к обучению различным методам и приемам изучения литературного художественного произведения, активные и интерактивные методы в иноязычном образовании и др., что позволяет решать актуальные задачи современного образовательного процесса на разных уровнях образования (от дошкольного до вузовского).

Характерными признаками современных образовательных технологий (технология проблемного обучения, технология коллективного взаимодействия, технология проектного обучения, интерактивные технологии) являются концептуальность, системность, дидактическая целесообразность,

воспроизводимость, оптимальность и гарантированность результата. Основное внимание уделяется формированию метапредметных результатов обучения: теории и методологии различных видов анализа, а также усвоению теоретических категорий и понятий. Различные формы обучения и контроля: проблемная лекция, лекция-беседа, практические занятия с интерактивным обеспечением наглядных материалов и текстов для анализа, самостоятельная работа студентов по предлагаемым заданиям, позволят им активно усваивать учебный материал, развивать навыки анализа, идентификации стилей различных эпох, расширять в целом культурный кругозор.

Ориентация в обучении на формирование предметных компетенций и на их основе ключевых компетентностей актуализирует разработку таких приемов, методов и технологий обучения, которые бы развили у студентов способности и готовности самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем.

Структура монографии классическая: каждый обособленный блок информации выделен в самостоятельную главу, а все главы в своей совокупности представляют цельную, логически связанную картину исследуемого процесса. Список использованных источников содержит фундаментальные работы российских и зарубежных авторов. Это позволяет каждому из читателей (студенту, аспиранту, преподавателю, педагогу-практику) самостоятельно углубиться в интересующий его вопрос.

Монография предназначена для широкого круга аудитории: студентов, аспирантов, преподавателей, может быть использована в учебном процессе и научной деятельности, также будет полезна педагогам-практикам.

РАЗДЕЛ I. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Глава 1. Использование технологии формирующего оценивания в вузе и школе

В настоящее время большое внимание в обучении русскому языку и литературе уделяется использованию системно-деятельностного подхода, что соответствует требованиям Стандарта. Такой подход обеспечивает следующие составляющие:

- формирование готовности обучающегося к постоянному саморазвитию и непрерывному образованию;

- активную учебную деятельность обучающихся, что способствует реализации познавательных учебных действий;

- выстраивание образовательного и воспитательного процессов с учётом индивидуальных особенностей [Образовательные стандарты]. В этой связи актуальным становится внедрение в современной школе системы формирующего оценивания. Оно даёт возможность получить учителю информацию о том, насколько эффективно и успешно происходит обучение, что прежде всего помогает установить, достигнуты ли поставленные цели обучения [Пинская, 2010]. В контексте технологии формирующего обучения происходит осуществление обратной связи, которая позволяет корректировать процесс обучения в плоскость результативности и эффективности. Такая технология имеет определённые преимущества:

- наметить образовательный результат, который подлежит формированию и корректной оценке в отношении каждого обучающегося, и организовать в соответствии с этим свою деятельность [Дистанционные образовательные технологии, 2010:143];

- вовлечь обучающегося в активную образовательную и оценочную деятельности [Бородкина, Тихонова, 2015:33].

Важно отметить, что под оценкой в современной дидактике понимают процесс, в ходе которого соотносятся реальные результаты в образовании с целями, которые были запланированы учителем. Основными функциями оценивания являются: информационная, контролирующая, регулирующая. Однако при рассмотрении существующей системы оценивания, принятой в школе, становится очевидным, что эта система не всегда выполняет обозначенные выше функции.

Система оценивания, интегрированная в образовательную практику, – постоянный процесс. Характер этапа обучения определяет применение двух видов оценивания: стандартное оценивание (констатирующее, суммирующее, итоговое) и формирующее оценивание (текущее, диагностическое, внутреннее) [Пинская, 2010]. Стандартное оценивание включает определённый набор мероприятий контрольного характера на этапе завершения разделов, тем. Контрольные задания содержат принципиально значимые блоки полученных знаний, сформированных умений и навыков в ходе изучения учебного материала. Стандартные оценка и отметка – средство определения и объёма изученного и усвоенного материала за конкретный период. Они определяются непосредственно учителем, школой, также внешними организациями. Применение формирующего оценивания осуществляется для получения информации о текущем состоянии с целью уточнения ближайших шагов для выявления перспективы (корректировка методов, приёмов, форм обучения; учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося и пр.), в дальнейшем позволяющий улучшить понимание изучаемого материала школьниками, улучшить работу учителя по устранению недочётов. Такое оценивание с учётом «внешней оценки» (оценивание обучающегося учителем) включает и «внутреннюю» оценку в виде самооценки, взвимооценки и комбинированной оценки. Такой подход способствует не только количественному улучшению результатов, но и их качественному изменению.

М.А. Пинская отмечает, что «стандартное оценивание и формирующее оценивание выполняют одни и те же функции в образовательном процессе, а

именно: 1) обучающую; 2) воспитательную; 3) ориентирующую; 4) стимулирующую; 5) диагностическую; 6) формирования самооценки учащихся [Пинская, 2010]. Но стандартное и формирующее оценивание предусматривают разные цели. Первое преимущественно применяется для подведения итога обучения и дополнения контрольных процедур и тестовых заданий в ходе текущей работы; оно включает выставление отметок и текущую фиксацию достижений. Формирующее же оценивание может использоваться для получения актуальной информации в определённый момент, для тщательного учёта достижений каждого обучающегося.

Переход от стандартной (традиционной) модели оценивания к формирующему оцениванию предполагает расставить акценты следующим образом:

1) с традиционных письменных работ на учебные проекты, творческие и исследовательские работы, составление тестов, проблемных вопросов;

2) с неявных критериев оценивания на чёткие и всем понятные критерии оценивания;

3) с оценивания учителем на оценивание с участием обучающихся;

4) с принципов отметочной конкуренции на сотворчество и сотрудничество;

5) с оценки результатов на оценивание анализа и синтеза, интерпретации и понимания;

6) с оценивания знаний на оценивание умений и навыков;

7) с принципов важности и значимости оценки (отметки) на значимость учения;

8) с итогового и суммарного оценивания на динамическое оценивание результатов.

И.С. Фишман, Г.Б. Голуб пишут: «Формирующее оценивание предполагает оценку достижений учащихся учителем, который их обучает, то есть человеком, находящимся внутри процесса обучения тестируемых учащихся. Оно ориентировано на конкретного ученика, призвано выявить

пробелы в освоении учащимся того или иного элемента содержания образования, с тем чтобы восполнить их с максимальной эффективностью, и не предполагает сравнения результатов разных учащихся» [Фишман, Голуб, 2007: 34]. По определению А.М. Пинской, «это скорее не балльная, а словесная, описательная система, понимаемая как «оценивание для обучения» [Пинская, 2009: 45].

Прежде всего формирующее оценивание (внутреннее оценивание) позволяет определить индивидуальные достижения результатов каждого обучающегося, при этом оно не предполагает сравнение результатов, продемонстрированных разными школьниками, и административных выводов по результатам обучения. Вид оценивания называется формирующим, поскольку оценка ориентирована на конкретного обучающегося, направлена на выявление пробелов в освоении школьниками учебного материала. Это позволяет восполнить «слабые» места максимально результативно.

Образно раскрыть суть формирующего оценивания можно с помощью развёрнутой метафоры, которую приводят в своей работе «Формирующая оценка образовательных результатов учащихся» И.С. Фишман и Г.Б. Голуб: «Если представить учеников в образе растений, то внешнее (суммирующее) оценивание растений есть процесс простого измерения их роста. Результаты измерений могут быть интересны для сравнения и анализа, но сами по себе они не влияют на рост растений. Внутреннее (формирующее) оценивание, наоборот, сродни подкормке и поливу растений, являя собой то, что напрямую влияет на их рост» [Фишман, Голуб, 2007: 34]. Авторы сравнивают традиционную оценку с измерением роста растения, а формирующую – с подкормкой и поливом, которые непосредственно влияют на его рост.

В зарубежной педагогике широко обсуждаются преимущества и особенности организации для обучения формирующего обучения. Имеются интересные рекомендации и выводы, которые мотивируют целесообразность использования такой системы оценивания [Black, 2008; Black, Wiliam, 2008].

Группа Assessment Reform Group сформулировала десять основных принципов формирующего обучения [Black, Wiliam, 1998].

1. Оценка – часть эффективного планирования деятельности учителя и обучающегося на уроке.

2. Оценка в обучении должна сфокусировать внимание на том, каким образом обучающиеся учатся, т.е. должна быть сосредоточена на учебном процессе.

3. Оценка в обучении должна занимать центральное место в учебной работе: задачи, вопросы и т.п. следует рассматривать в качестве демонстрации знаний обучающихся, понимания и навыков, предмета диалогов, на основе чего должно приниматься решение о ходе обучения.

4. Умение оценивать – ключевая профессиональная компетенция учителя.

5. Оценка в обучении и для эффективного обучения должна быть тактичной и конструктивной.

6. Оценка в обучении и для обучения должна основываться на особенностях мотивации школьника, должна отмечать его достижения и прогресс, а не провалы, недочёты и ошибки; здесь не приемлемо сравнение одного школьника с другим, более успешным, так как такая ситуация не будет способствовать познавательной мотивации (особенно в подростковом возрасте). Это может привести к нежеланию обучающегося заниматься той деятельностью, где он показал себя неуспешным. Сохранению и усилению мотивации будет способствовать индивидуальный подход, отбор методов, приёмов, средств и форм обучения.

7. Оценка должна основываться на понимании обучающимся чётких критериев оценивания, которые рекомендуется обсуждать вместе со школьниками на доступном им уровне. Необходимо предъявить примеры того, как данные критерии будут реализовываться на практике, тогда станет возможным привлечение обучающихся к экспертизе работ других и к самооцениванию собственного продукта «обучения».

8. Оценивание должно быть понятным обучающемуся, показать «слабые» стороны работы с тем, чтобы улучшить результаты в последующей деятельности.

9. Оценка должна развивать у обучающихся способность к адекватной самооценке, что в итоге позволит овладеть техникой рефлексии, вооружить школьников способностью и желанием к подобной деятельности.

10. Оценка должна быть использована для расширения ресурсов обучающихся в различных областях предметной и метапредметной деятельности, это будет обеспечивать достижение лучших результатов и признания их усилий.

Целью формирующего обучения является создание условий для того, чтобы привить обучающимся стремление к участию в процессе собственного обучения, к самооценке и контролю. Иными словами: «Цель формирующего оценивания состоит в совершенствовании качества учебной деятельности (учения). Именно это стоит за определением формирующего оценивания как оценивания для обучения» [Пинская, 2010].

М.А. Пинская приводит базовые принципы этого подхода:

1) центрирован на обучающемся: внимание учителя и обучающегося сосредотачивается на улучшении процесса учения;

2) направлен педагогом: при оценивании от учителя требуются: определённая свобода, высокий профессионализм, так он решает, что оценивать, как оценивать и реагировать на полученную информацию;

3) разносторонне результативен, так как если оценивание сконцентрировано на обучении, то оно требует активного участия самих школьников, что способствует развитию навыка самооценки; всё это приводит к росту познавательной мотивации, благодаря этому школьники погружаются в материал и видят в учителе заинтересованного в их успехе;

4) формирует процесс обучения согласно главной цели – улучшить качество учения (а не обеспечивать основания для выставления отметки);

5) непрерывность оценивания, основанного на работе механизма обратной связи.

Основой результативности формирующего оценивания является обратная связь, т.е. информирование учителем школьника о результатах оценивания, которое должно:

- мотивировать учащегося на получение новых знаний, на саморазвитие и на дальнейший успех;
- указывать, что получается хорошо;
- концентрировать внимание учащихся на том, что нуждается в улучшении (исправлении);
- давать рекомендации о необходимых исправлениях;
- создавать возможность внесения изменения.

Существует несколько подходов к проведению формирующего оценивания. Рассмотрим подходы нескольких авторов: П. Блека (Paul Black), Д. Вильяма (Dylan Wiliam); И.С. Фишман и Г.Б. Голуб (АНО «Лаборатория модернизации образовательных ресурсов» г. Самара); М.А. Пинской (Московская высшая школа социальных и экономических наук).

П. Блек (Paul Black), Д. Вильям (Dylan Wiliam) предлагают: на первом этапе работы определять намерения обучающегося и критерии его успеха; на втором этапе организовать эффективную работу в группе; на третьем этапе создать такую обратную связь, которая обеспечит продвижение обучающихся вперед, активизирует работу обучающихся в подгруппах и парах для проведения взаимооценки и объяснит учащимся, что они являются организаторами своего собственного обучения [Black, 2008].

И.С. Фишман и Г.Б. Голуб также предлагают на первом этапе начать работу с определения планируемых результатов обучения; на втором – организовать деятельность учащихся по достижению планируемого результата; на третьем этапе авторы советуют сопровождать процесс достижения планируемых результатов при помощи обратной связи [Фишман, Голуб, 2007].

М.А. Пинская предлагает перевести цели в измеряемый учебный результат, определить необходимый уровень их достижения, отобрать техники оценивания, выбрать и реализовать соответствующие методы обучения, провести оценивания и определить, достигнуты ли планируемые результаты [Пинская, 2010].

Анализ рассмотренных подходов позволяет сформулировать план действий, делающий возможность применить технологию формирующего оценивания в школьном процессе обучения:

- 1) определить содержание планируемых результатов;
- 2) организовать деятельность учителя и обучающегося, направленную на планирование и достижение результатов;
- 3) осуществить сопровождение процесса достижений результатов посредством обратной связи.

Поставленная цель определяет выбор приёмов работы в контексте реализации данной технологии. Выделяют разновидности приёмов формирующего обучения, применяемые на уроке.

Цель оценивания определяет: оценивающие метапознавательный результат и оценивающие сам результат.

Время проведения определяет такие разновидности, как регулярно используемые в течение урока и используемые после прохождения раздела, темы, правила и т.д.

Возможность использования обуславливает следующие разновидности: универсальные (оценивание предметных и метапредметных результатов) и предметные (оценивание только предметных результатов).

В основе рассматриваемого оценивания должны лежать определённые критерии. Их разрабатывает учитель, желательно совместно с обучающимися. Такая система критериального оценивания даёт возможность:

- 1) определить успешность усвоения предметного материала;
- 2) выявить сформированность того или иного практического умения и навыка;

3) сверить достигнутый уровень обучающимися с тем, который заложен в учебную программу.

Формирующее обучение позволяет активизировать познавательную мотивацию. Как правило, оценка и отметка выступают определённым мотиватором. В педагогической науке различают понятия оценки и отметки. Отметка – это регламентированное стандартами обозначение степени знаний обучающегося, оценка же представляет собой развёрнутую словесную характеристику результатов, усилий, устремлений. Отметка зависит от оценки, вот почему оценка должна быть предшествующей отметке.

Говоря о технологии формирующего оценивания, важно затронуть проблему влияния оценки на личность обучающегося. Психологи утверждают о существовании тесной связи между успехами, достигнутыми в ходе овладения учебной деятельностью, и личностным развитием. В каждой возрастной группе влияние оценки различно. Так, самооценка в младшем школьном возрасте происходит преимущественно под влиянием оценивания учителя. Отношение родителей и учителей определяет отношение младшего школьника к себе, т.е. формируется определённая самооценка и самоуважение. Конечно, это определяет влияние на развитие личности. Младшие подростки относятся к учёбе уже несколько по-другому, в этот период происходит снижение успеваемости. Главной ценностью оценки для этого школьного возраста выступает следующее: она даёт им возможность занять в коллективе более высокое «положение», однако если такое положение обеспечивается за счёт проявления других качеств, то её значимость падает.

В старших классах обучающиеся дифференцированно относятся к учебным предметам в зависимости от их способностей в той или иной предметной области и от профессиональных намерений. Оценка авторитетных и значимых для них взрослых способна влиять на самооценку обучающегося, на отношение к учебному предмету и к учёбе в целом.

При этом в любом возрастном диапазоне отношение школьника к оценке зависит от особенностей его личности: темперамента, характера, уровня самооценки и притязаний и других факторов.

Педагоги называют один из главных недостатков системы оценок и отметок – это их возможное травмирующее влияние на развитие личности школьника. В этом отношении технология формирующего оценивания позволяет сгладить и устранить такое отрицательное влияние. Отметка и оценка тесно связаны с самооценкой, мотивацией достижения, мотивацией учебной деятельности, отношением к учебной деятельности, тревожностью, эмоциональным комфортом и благополучием, психологическим климатом в классе, взаимоотношением с окружающими (между школьником и учителем, одноклассниками, родителями).

Мнение учителя о школьнике зачастую влияет на детское самовосприятие: каждая невысокая оценка и отметка уменьшают в глазах обучающегося собственную значимость и успешность. Он не может отделить себя от результатов собственной деятельности: школьник в этом видит утверждение его неуспешности и даже никчёмности. Наоборот, при высоких отметках и оценках обучающийся ощущает себя успешным и способным, в этом случае формируется положительное самовосприятие.

Оценочная деятельность педагога может оказывать воздействие и на мотивацию достижения результата. Если школьник постоянно находится в поле отрицательного оценивания, то ослабевает мотив достижения успеха. Стремление к успеху на первом этапе заменяется напряжённым состоянием ожидания оценки или отметки, затем безразличным отношением к ним и в целом к познавательной деятельности в ходе учения.

Школьная тревожность тоже может стать результатом влияния оценки и отметки. Обучающийся пребывает в состоянии страха не соответствовать ожиданиям окружающим, перед учителем, родителями. Как показывают исследования психологов, самый большой страх – страх, обусловленный ситуацией проверки знаний. Ученик, постоянно получающий отрицательные

отметку и оценку, переживая неудачи, провоцирует появление неуверенности в себе, в итоге снижается уровень притязаний и самооценки, а это препятствует формированию мотивации и положительного отношения к учебной деятельности.

Оценивание оказывает значительное влияние на взаимоотношения подростков с окружающими. Отметки могут являться причиной низкого или высокого авторитета среди сверстников, источником межличностных конфликтов и пр. в классе и семье. При стойком состоянии неуспеха, при постоянных упрёках со стороны учителя, родителей обучающийся стремится любыми способами их предотвратить, в результате он начинает хитрить, прогуливать занятия, обманывать, списывать и т.п.

Следует отметить, что существует мнение, что оценки и отметки проводят некую «социальную селекцию»: отличники – «удачники социализации» – поступают в вузы, получают возможность овладеть престижными профессиями, занять высокие должности и получать достойные зарплаты; «неудачники социализации» переживают в жизни, в профессиональной деятельности ситуации неуспеха. А всё начинается со школьного оценивания. Конечно, не отрицается, что неуспешный в учёбе может в дальнейшем стать успешным в жизни.

Мнения психологов относительно обозначенной выше проблемы не исключают выставления «плохих» отметок. Однако здесь важно понимание того, что отрицательные оценка и отметка не являются карательной мерой, они должны быть объективны и понятны не только обучающемуся, но и родителям.

Отечественные психологи определяют факторы, влияющие на объективность оценивания. К их числу относят негативную установку («эффект ореола»): ребёнок внешне не симпатичный, неопрятный, из социально неблагополучной семьи (среды) может соотнестись с образом неспособного ученика. Типичные ошибки оценивания: великодушные (оценивающий даёт несколько завышенную оценку знакомым лицам, предпочитает в большей степени говорить о положительных качествах и свойствах и в меньшей – о

недостатках и недочётах); ошибка контраста (оценка даётся на основе сопоставления одного обучающегося с другим) [Кашкаров].

Не рекомендуется давать отрицательные оценки и выставять такие же отметки с целью наказания в ситуации, когда у школьника в данный период сложная жизненная ситуация. В этом случае к их высказыванию и выставлению надо относиться очень осторожно, так как можно спровоцировать стресс. К числу рекомендаций можно отнести следующее: если отметка «спорная», то её нужно выставять в пользу обучающегося.

Традиционная практика школьного обучения функцию оценивания возлагает на учителя. Обучающийся, как правило, освобождается от этого процесса, это приводит к тому, что собственная оценочная деятельность не формируется. Из этого следует, что школьнику должна предоставляться тактично направляемая учителем возможность отстаивать собственное мнение, тем самым будет формироваться собственная оценочная деятельность обучающегося и вместе с этим будет развиваться умение анализировать оценочные суждения, высказанные учителем.

И.А. Лазаренко пишет: «Одним из условий эффективного взаимодействия учителя с учеником считается развитие реалистической самооценки у учащихся. Реалистическая оценка должна основываться на сравнении с предыдущими результатами. Сравнение какого-либо прогресса, достигнутого ребенком, относительно него самого гораздо целесообразнее, чем сравнение на основе нормативов» [Лазаренко]. Это избавляет школьника от отрицательных эмоций и страха потерпеть неудачу в конкурентной борьбе за «хорошую успеваемость», которая стала в школьной системе самоценностью и стереотипом успешности. Реалистическая оценка способствует также повышению мотивации обучения, положительному самовосприятию и самоотношению. Самое главное в учебной деятельности – это поворот человека на самого себя: оценка того, «кем я был» и «кем я стал», «чего я достиг» и «чего ещё я могу достигнуть». Таким образом, оценка собственных изменений, рефлексия – важные качественные составляющие результата оценивания

учебной деятельности школьника. В этом случае школьная оценка не уничтожает, а поддерживает познавательный интерес ребенка к учебе, знаниям. В этом плане формирующее обучение позволяет реализовать такой подход.

Говоря об оценивании, следует также учитывать еще и следующие моменты: целесообразно сначала дать ребенку возможность самому оценить результаты своей деятельности, так как если оценка взрослого предшествует детской, то ребенок либо некритично принимает ее, либо аффективно отвергает; оценка не должна носить обобщающего характера; необходимо устанавливать и соблюдать объективные критерии оценки, которые должны быть понятны не только учителю, но и обучающимся [Баранова, Гриценко].

Как отмечает Г.Г. Ксендзова, цель оценки – создание обратной связи между учеником и учителем, возможность мотивировать ученика, развивать такие качества, как стремление учиться, самосовершенствоваться, объективно анализировать и оценивать свою деятельность, стимулировать познание [Ксендзова, 2000]. Становится очевидным: оценка и отметка – это прежде всего мотивирующее средство, которое должно побуждать обучающегося к активной работе. Любая оценка, считающаяся школьником справедливой (неважно, положительная она или отрицательная), оказывает влияние на мотив, станет стимулом деятельности и поведения в будущем.

Оценка в контексте технологии формирующего обучения выступает мощным средством воспитания, воздействуя на развитие школьника в целом. Из этого следует, что система оценивания – важный элемент сферы обучения и учения, она влияет на все сферы жизни, является одним из способов регулирования отношений с окружающими, помогает строить планы на будущее. Формирующее оценивание, умело организованное, может стать благотворным во всех отношениях фактором в процессе развития личности ребёнка, оно способствует и доверию к учителю. В этом случае роль учителя в создании атмосферы психологического комфорта огромна.

В ходе использования формирующего (формативного) оценивания учитель должен знать и целенаправленно использовать различные приёмы

данной технологии. Только в этом случае использование конкретных техник позволит получить качественные результаты обучения [Кравцова, Пинская, 2012: 164].

Существуют определённые приёмы, дающие возможность реализовать технологию формирующего оценивания. Их выбор обусловлен степенью подготовленности коллектива обучающихся, темой и типом урока и прочими факторами.

Приём «Мини-обзор» предполагает ответ обучающегося на вопросы типа: «Какой момент на уроке / занятии был наиболее важным?», «Какой момент на уроке / занятии остался наименее ясным?».

Приём «Направленная расшифровка» предполагает представить сложный материал в виде серии рисунков, картинок, схем. Включает следующие этапы: выделение главной характеристики темы, понятия, правила; выделение существенных (ключевых) характеристик темы, понятия, правила; представление ассоциативного ряда (образов, картинок), возникающего при характеристике понятия или какой-либо другой информации; словесная «расшифровка» изучаемого понятия или какой-либо другой информации

Приём «Кубик Блума»: здесь потребуется бумажный кубик, на гранях которого написаны слова-просьбы: назови, почему, объясни, предложи, придумай, поделись. Далее формулируется тема урока, обозначающая определённый круг вопросов, на которые необходимо будет ответить. На следующем этапе урока учитель бросает кубик и согласно выпавшей грани необходимо будет указать, какого типа будет задан вопрос (вопрос должен начинаться со слова, обозначенного на выпавшей грани). Грань «Назови» предполагает демонстрацию знаний, так как могут формулироваться вопросы типа «Назови главных героев поэмы ...», «Назови два существенных признака однокоренных слов» и т.д. Грань «Почему» даёт возможность установить причинно-следственные связи: необходимо описать процессы, явления, факты и пр., например: «Почему "Мёртвые души" Н.В. Гоголя имеет такое название?», «Почему Печорина относят к "лишним людям"?», «Почему в некоторых словах

нет окончания?» и др. Надпись «Объясни» требует ответа на вопросы: «Объясни, почему ... является главным героем произведения ...?» или «Ты действительно думаешь, что ...», «Ты уверен, что ...», например: «Ты уверен, что во всех личных формах глагола, оканчивающихся в инфинитиве на -ить, пишется буква "и"?» и под. Слово-просьба «Предложи» позволяет обучающемуся объяснить, как использовать то или иное правило орфографии, т.е. надо раскрыть, как знание используется на практике. Например: «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание жанровых особенностей басни?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание правил речевого этикета», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание признаков текста», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание приёмов сжатия текста», «Предложи, как бы ты поступил на месте Евгения Онегина в ситуации ...», «Что бы ты сделал на месте Гринёва?» и т.д. Надпись «Придумай» позволяют проявить творчество: «Придумай ситуацию, когда необходимо использовать разные этикетные клише при выражении просьбы», «Придумай, как тебе бы хотелось, чтобы поступила Татьяна Ларина», «Придумай свою концовку басни "Стрекоза и Муравей"», «Придумай, какой должна быть жена Чацкого» и под. Грань «Поделись» требует умения оценивать значимость полученных знаний, способности анализировать, выделять факты, сведения, акцентировать внимание на их оценке (здесь может добавляться эмоционально-оценочный компонент): «Поделись, почему ты выбрал именно эту тему», «Поделись с нами, что тебя сегодня обрадовало на уроке», «Поделись с нами, что тебе больше всего понравилось на уроке» (в последнем случае могут быть самые разнообразные варианты – всё зависит от конкретных тем и целей урока). Таким образом, приём «Кубик Блума» можно использовать на любом типе урока на этапе рефлексии, однако наиболее эффективно его можно применить на обобщающих уроках.

Приём «Ромашка Блума» в своей основе предполагает работу с текстом. Необходимо заготовить ромашку из шести лепестков, каждый содержит определённый вопрос. Применяются следующие разновидности вопросов:

1) простые вопросы (необходимо назвать определённые факты, информацию: «Что?», «Когда?», «Где?», «Как?» – вопрос начинается со слова «назови...»); 2) уточняющие вопросы (они начинаются с клише типа «Если мы правильно поняли ...», в результате устанавливается «обратная связь»); 3) интерпретационные вопросы (обычно они начинаются со слова «почему», это позволяет определить, насколько обучающийся может устанавливать причинно-следственные связи); 4) творческие вопросы (данный вопрос должен содержать элемент условности, прогноза: «Что изменилось бы ...», «что произойдёт, если ...», «Как вы думаете, каким образом цель коммуникации обуславливает ситуацию речевого общения?», «Придумай ...»); 5) практические вопросы (дают возможность установления практической значимости полученной учебной информации: «Где вы в обычной жизни можете наблюдать речевую ситуацию выражения просьбы?», «Как бы вы поступили на месте героя романа ...?», «Предложи ...»); 6) оценочные вопросы (направлены на определение критериев, позволяющих оценить те или иные события, явления и т.п.: «Поделись, почему герой романа ...»).

Приём «Создания лэпбука»: здесь необходима картонная папка, содержащая заранее подготовленный материал по определённой теме, которую необходимо тщательно «проработать». Использование этого приёма трудоёмко и предполагает проведение предварительной работы по сбору информации, которую необходимо творчески оформить в виде книжечек, писем и других творческих «продуктов». Этот приём позволяет реализовать учебный проект на обобщающих уроках.

Приём «Рефлексивная пауза». Обучающимся предлагается трёхминутная пауза, которая даст им возможность осмыслить понятие, идею урока, связать с предыдущим материалом, знание и опыт, при этом будут выясняться моменты недопонимания и непонимания:

- *У меня изменилось отношение к ...*
- *Я открыл, что ...*
- *Я узнал больше о том, что ...*

- *Меня удивило то, что ...*
- *В итоге я почувствовал, что ...*
- *Я стал относиться иначе к ... и т.п.*

В педагогической практике целесообразно использовать «Одноминутное эссе». Такой приём позволяет осуществить обратную связь: выяснить, что обучающиеся узнали и усвоили по теме, например, в контексте урока открытия нового знания. Здесь предлагается ответить на следующие вопросы:

- *Что самое главное и значимое я узнал сегодня?*
- *Какие вопросы остались для меня не понятными?*
- *Что я хотел бы уточнить, конкретизировать?* и т.п.

В последующем предполагается анализ ответов обучающихся, это позволит определить качество достигнутого школьниками результатов на уроке. Конечно, это не что иное, как «рефлексия содержания учебного материала» [Мызникова].

Уже считается универсальным приёмом использование процедуры «Составление тестов», которая может быть особенно эффективно использоваться на уроках русского языка. Самостоятельное составление тестов – способ осмысливания и аккумуляирования полученной информации на уроке. В ходе реализации этого приёма обучающийся выполняет определённые действия:

- обозначает для себя границы темы;
- вспоминает то, что узнал и усвоил по теме;
- при необходимости повторяет изученное, уточняет информацию;
- составляет высказывание по данной теме;
- формулирует вопрос (открытый или закрытый вопрос, вопрос с множественным ответом или предполагающий однозначное утверждение в форме «да» / «нет» (см. подробнее о вариантах такого приёма: [Пинская, 2010: 16])).

В настоящее время признанным считается, что одно из направлений постепенного перехода – использование системы рейтингового оценивания [Красноборова, 2010: 77].

Отмечают следующие преимущества такого оценивания:

- обучающийся стремится к получению более высокого балла за счёт качественной подготовки;
- происходит мотивация, обусловленная продвижением к первому номеру рейтингового списка (рейтинга-списка);
- осуществляется систематическая учебно-познавательная деятельность;
- своевременно выполняются работы, предусмотренные графиком учебного процесса;
- предполагается проявление творческой активности и реализация научно-исследовательской деятельности;
- имеется возможность регулярно получать информацию о набранных баллах. Всё это позволяет со стороны обучающегося «управлять» учебным процессом через стремление достичь лучших результатов в ходе оценки своей работы [Лебедева, 2005: 33].

Технологию формирующего оценивания можно использовать и в вузе. На занятиях по дисциплине «Педагогическая риторика» студентам необходимо представить публично выступление на свободную тему в рубрике «Не могу молчать!». После представления сообщения выступающий проводит рефлексию: удалось ли заинтересовать аудиторию; каким образом было налажено взаимодействие со слушателя; с какой целью в электронно-презентации использовалась та или иная информация и пр.

Студентам предлагается оценить выступление по заданным критериям. Также используется и оценивание в «свободной» форме; при этом мы преднамеренно уходим от формулировок оценивания типа «не удалось...», «к числу недостатков можно отнести...», «не получилось ...» и т.п. Вместо этого предлагается следующее: «За что мы можем поблагодарить ...», «Что мы пожелаем в дальнейшем пожелать ...», «Чем нас сегодня поразил ...», «В ходе

выступления, представленного ..., я осознал ...» и т.п. (обязательно высказывается каждый студент). Такого рода клише позволяют самим студентам активно участвовать в обсуждении представленных выступлений. В результате формируются дискурсивные педагогические умения, а также профессиональные умения оценивания. Эта дисциплина частично реализуется с применением электронного обучения посредством системы «Moodle», где студенты размещают эссе на тему «Мой риторический идеал». Затем назначаются рецензенты, дающие заключение по определённым критериям: соответствует ли работа жанровым особенностям эссе; насколько оригинально автор подошёл к изложению доводов; как обозначена авторская позиция и т.п. Мы считаем, что такая форма работы тоже может быть отнесена к числу приёмов формирующего оценивания.

Формирующее оценивание позволяет обучающемуся: в определённой мере осознать результат своей деятельности на уроке в каждом конкретном случае и в соответствии с этим в дальнейшем так организовать свою работу, чтобы улучшить результат; понять, что важное было уроке; обнаружить, что он ещё не знает или не усвоил; выяснить, что ещё недостаточно хорошо умеет делать. В результате школьник становится активным субъектом оценочной деятельности. Учитель, применяя данную технологию, получает информацию о том, насколько эффективно идёт усвоение учебного материала обучающимися, а это в дальнейшем даёт возможность корректировать организацию учебного процесса на уроке.

В ходе реализации технологии формирующего оценивания необходимо учитывать следующие условия:

- 1) активное вовлечение школьников в учебный процесс;
- 2) полученные результаты оценивания должны использоваться для корректировки процесса обучения (форм, средств, методов, приёмов и пр.);
- 3) установление «обратной связи», позволяющей иметь актуальную информацию об уровне достижений учащихся.

Руководствуясь базовыми принципами, предложенными М.А. Пинской и группой Assessment Reform Group, мы используем в своей работе приёмы формирующего оценивания, которые отвечают следующим требованиям:

- 1) применение критериев оценивания в соответствии с поставленными учебными задачами;
- 2) отказ от открытого сравнения деятельности и работ студентов;
- 3) привлечение студентов к оцениванию работ других и собственных работ по определённым заранее критериям;
- 4) оценивание не только самих работ, но процесса обучения (что получилось выполнить лучше и почему);
- 5) документация достижений обучающихся;
- 6) использование электронных инструментов оценивания.

Обзор научных трудов и анализ исследований в области оценивания, выполненные П. Блеком (Paul Black), Д. Вильямом (Dylan Wiliam) в широко известных книгах «Внутри черного ящика: Повышение стандартов посредством оценки на уроке» (1990), «Работа внутри черного ящика: Оценивание для обучения на уроках» (2003), «Оценка в образовании: принципы, политика и практика» (1998), «Оценка для обучения: за пределами черного ящика» (2003), «Семь стратегий оценивания для обучения» (2008), а также отечественных ученых Г.Б. Голуб, И.С. Фишман и М. В. Пинской, рассмотревших подходы к осуществлению оценивания учебных достижений с позиции формирующего и суммирующего оценивания, позволяет прийти к выводу, что приёмы оценивания применимы на занятиях в вузе при выполнении следующих условий:

- 1) задания для оценивания составлены в соответствии с содержанием пройденного материала;
- 2) используются знакомые для студентов и соответствующие их периоду обучения формы заданий, позволяющие выявить возможные проблемы у каждого обучающегося;

- 3) используются формы заданий, способные показать очевидность процесса размышления студента, приведшего к определённому результату;
- 4) результаты проведенного формирующего оценивания должны быть сразу же доступны для преподавателя и студента;
- 5) по результатам оценивания преподаватель и студент сразу могут планировать определенные действия, направленные на повышение качества знаний;
- 6) процесс обучения является непрерывным, процесс оценивания также должен быть линейным;
- 7) оценивание должно проводиться в процессе обучения;
- 8) фиксируются достижения студентов в их развитии;
- 9) результаты оценивания сравниваются с предыдущими результатами данного студента.

При этом важно, что работа обучающегося сравнивается по критериям с неким эталоном (образцом), а не с работами других. Критерии известны заранее, как и алгоритм выведения оценки, используя который студент может сам определить уровень своих достижений. При этом критерий оценивания – конкретное выражение учебных целей. И если мы говорим о такой цели, как коммуникация, взаимодействие на занятиях по педагогической риторике, которые направлены на формирование дискурсивных умений будущих учителей русского языка и литературы, то способами оценивания являются: участие в парной и групповой работе, участие в дискуссии (дебатах), участие в ролевых играх и т.п.

Нами представлен далеко не полный список приёмов данной технологии. Очевидно одно: оценивание необходимо проводить как с целью итоговой фиксации в сфере достижений обучающихся, так и с целью формирования предметных и метапредметных умений обучающихся.

Использование приёмов формирующего оценивания позволяет обучающемуся адекватно оценивать свои результаты. В этом случае решаются

некоторые проблемы, связанные с оцениванием. В частности, в этом случае снимается проблема справедливости выставленных отметок.

Е.Г. Бойцова отмечает, что «для внедрения в практику работы формирующего оценивания необходимо создание единой внутришкольной системы, использующей банк техник, приемов и методов формирующего оценивания, единого критериального аппарата для схожих видов работ, подкрепленного нормативными актами и методическими рекомендациями по использованию результатов оценивания» [Бойцова, 2014: 171].

Оценивание рассматривают как мощное и многоплановое воздействие на обучающегося. Оно влияет на ход учебной деятельности, успешность, мотивацию, на формирование определённых черт личности ребёнка. В истории педагогики оценочный компонент имел различные требования: от телесных наказаний до отсутствия оценок вообще. В современной школе оценивание – это средство воздействия на обучающегося с целью развития его самостоятельности, активности, ответственности и пр. В этой связи с этим особо актуальной становится задача формирования у обучающегося правильно уметь оценивать свою деятельность и её результаты, а также изменения, которые происходят в предмете деятельности и в самом себе.

Изучению оценивания в ходе школьного обучения посвящен целый ряд работ. Отметим, на наш взгляд, основополагающие, к числу которых можно отнести концепцию Б.Г. Ананьева, теорию оценивания в контексте развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, труды Ш.А. Амонашвили и др. В работах исследователей постулируются следующие положения: 1) оценка – мощный мотивационный компонент обучения, способствующий развитию и улучшению результатов учебной деятельности; 2) верно организованное оценивание позволяет сформировать у обучающихся умение осуществлять анализ причин неудач в ходе выполнения определённой деятельности; развивающее оценивание требует создания необходимых условий для организации особого характера сотрудничества учителя и обучающегося, обучающихся между собой, который должен строиться на

взаимоуважении, доверии, эмоциональной безопасности; 4) оценка – средство объективации собственных изменений, способствующая становлению дифференцированной, адекватной и рефлексивной личностной самооценки.

Вспомним, что изучение каждого самостоятельного раздела (темы) должно состоять из трех основных этапов: вводно-мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного. Если на первом этапе ученикам важно осознать, почему и для чего им нужно изучать данный раздел программы, что именно им придется освоить, на втором этапе учащиеся осваивают содержание темы и овладевают учебными действиями и операциями, то на последнем этапе они учатся рефлексировать и анализировать свою собственную деятельность, оценивать ее. При этом главной целью этого этапа является развитие у учащихся рефлексивной деятельности (самоанализа), способностей к обобщению и формирование адекватной самооценки.

Л.М. Фридман обращает внимание на то, что в большинстве случаев в контрольно-оценочный акт следует включить еще один процесс, а именно корректировочный. Ведь, произведя контроль и оценку какого-то действия ученика, уровня его знаний, умений, навыков, учитель принимает в случае необходимости меры для коррекции.

Таким образом, контрольно-оценочный акт по своей *структуре* состоит из следующих элементов: а) цель контрольно-оценочного акта; б) объект контроля, оценки и коррекции; в) эталон, с которым сравнивается, сличается объект; г) результат контроля; д) критерий оценки; е) оценка в форме развернутой характеристики контроля с точки зрения выбранного критерия; ж) отметка; з) средства коррекции; и) результат коррекции как новый объект контрольно-оценочной деятельности.

В научной литературе по управлению, психологии и педагогике указывается множество разновидностей контроля, выделяемых по разным основаниям. Применительно к обучению можно обозначить следующие виды контроля: 1) по этапам обучения (начальный или отборочный, учебный или

промежуточный, итоговый или заключительный); 2) по временной направленности (ретроспективный, предупредительный, опережающий, текущий); 3) по частоте контроля (разовый, периодический, систематический); 4) по широте контролируемой области (локальный, выборочный, сплошной); 5) по организационным формам обучения (индивидуальный, групповой, фронтальный); 6) по формам социальной опосредованности (внешний, взаимоконтроль, самоконтроль); 7) по способам осуществления контроля (письменный, устный, стандартизованный, нестандартизованный и т.д.).

Так же, как и на мотивационном этапе, на этапе контроля очень важно обратить внимание на внешние и внутренние компоненты этой деятельности.

Внешний контроль, который осуществляет учитель, выполняет ряд важных функций:

- 1) ориентирует учителя в ходе учебной деятельности каждого ученика, позволяет целенаправленно планировать свою обучающую деятельность;
- 2) ориентирует учеников в их успехах, пробелах и недочетах в учебной работе;
- 3) формирует у учащегося правильное представление о необходимом уровне овладения учебным материалом;
- 4) происходит обучение учащихся взаимо- и самоконтролю.

Многими исследователями подчеркивается, что для учителя является важнейшим в осуществлении контрольно-оценочной деятельности - умение вовремя (желательно уже в начальной школе) передать эту деятельность учащимся, а затем лишь изредка ее корректировать.

Итак, сегодня на уроке в школе и на занятии в вузе должен быть востребованным такой подход, который позволит устранить негативные моменты в оценивании, индивидуализировать учебный процесс, повысить познавательную мотивацию и сформировать учебную самостоятельность обучающихся. Всё это может обеспечить технология формирующего оценивания – технология, направленная на улучшение процесса обучения. Суммируя вышеизложенное, отметим, что данная технология способствует

качественному росту обучающегося через использование учителем / преподавателем данных оценивания. Она обеспечивает качественную коррекцию собственной педагогической деятельности, поскольку целью такого оценивания является совместная деятельность субъектов обучения.

Глава 2. Применение смешанного обучения в педагогическом вузе

В настоящее время высшая школа осуществляет поиск путей оптимизации учебного процесса с целью экономии ресурсов, высвобождения времени преподавателей, повышения эффективности учебного процесса. Решение данных задач возможно при использовании электронного обучения. Процесс изменения образовательной среды средствами информационных технологий предполагает, в частности:

- отход от классического аудиторного обучения;
- смещение приоритета в направлении индивидуализации;
- ликвидацию деления учебного процесса на аудиторную и домашнюю работу;
- перераспределение учебной деятельности в сторону увеличения доли исследовательской и результативной практической работы;
- удовлетворение потребностей современных студентов, «живущих» в цифровом мире;
- стимулирование педагогических нововведений;
- обмен знаниями и сотрудничеством на внутривузовском и межвузовском уровнях;
- расширение возможности дистанционного обучения и упрощение доступа к образованию различных категорий обучаемых [Фомина, 2011]

В зависимости от степени применения электронного обучения в образовательном процессе выделяется онлайн-обучение и смешанное обучение. Онлайн-обучение (onlinelearning) – способ организации процесса самостоятельного изучения учебных материалов с использованием образовательной среды, основанной на интернет-технологиях. Смешанное обучение (blendedlearning) – сочетание сетевого обучения с очным, интеграция традиционных форм с электронными технологиями [Словарик учителя XXI века]. Исследователи отмечают, что в практике электронного обучения более

распространено смешанное обучение. Это обусловлено прежде всего тем, что полностью онлайн-обучение подходит для опытных студентов, желающих объединить работу и обучение. Кроме того, в современном российском образовании регламентация нормативными документами количества аудиторных занятий и порядка прохождения промежуточной и итоговой аттестации удаленными студентами ограничивает возможности обучения, осуществляемого полностью в режиме онлайн, но не препятствует реализации смешанного обучения

Зарубежные специалисты дают разные определения смешанного обучения, перечислим только некоторые из них [Краснова, 2014].

Смешанное обучение – это:

- сочетание информационных технологий и традиционного обучения в классе на основе гибкого подхода к обучению, который учитывает преимущества тренировочных и контролирующих заданий в сети, но также использует другие методы, которые могут улучшить результаты студентов и сэкономить затраты на обучение;

- сочетание обучения в ходе личного общения и программированного обучения в едином образовательном пространстве;

- языковой курс, сочетающий обучение в ходе личного общения с соответствующим использованием технологий;

В методике обучения в настоящее время разработаны разные модели смешанного обучения, однако стоит отметить, что процесс формирования подобного рода обучения не закончен.

Американские исследователи Грэхем и Бонк выделяют три разновидности смешанного обучения:

- непосредственное обучение, предполагающее личный контакт студентов и преподавателя в форме традиционных аудиторных занятий;

- самостоятельная работа студентов, которая включает в себя различные виды деятельности (поисковые задания в сети Интернет, вебквесты и т.д.) без помощи со стороны преподавателя;

- совместное электронное обучение, состоящее в выполнении разного рода заданий в Сети, участии в вебинарах, онлайн-конференциях, вики и т.д. [Bonk, Graham, 2005]

Смешанное обучение имеет определенные преимущества по сравнению традиционным методом как для учащихся, так и для преподавателей. Среди них отмечаются следующие:

- программы позволяют студентам заниматься в удобном для них темпе;
- возможно получение немедленной помощи по трудным для обучающегося вопросам;
- преподаватели имеют возможность лучше группировать учащихся;
- обучение основывается на реальных фактах и ситуациях;
- формируется значение и понимание, а не запоминание информации;
- возможно перекрестное обучение по разным предметам;
- развивается самостоятельность в решении проблем;
- возможно общение посредством видеосвязи [Бугреева, 2015].

Элементарный уровень применения смешанного обучения осуществляется в рамках одного предмета и класса (группы, курса), подразумевает чередование прямого личного общения учителя/преподавателя и обучающихся с взаимодействием участников образовательного процесса опосредованным телекоммуникационными технологиями. Порядок чередования может быть фиксированным или гибким по усмотрению преподавателя.

Наиболее популярными считаются модели «смена рабочих зон», «перевернутый класс». Использование вышеобозначенных моделей является наиболее целесообразным в случае, если изучение темы предполагает разные виды деятельности в рамках одного или нескольких занятий [Нечитайлова, 2014]. Подобные модели эффективны для организации проектной и исследовательской деятельности студентов.

Методический прием смены «зон», или «станций», который был использован и ранее в рамках традиционного обучения, модифицирован на основе следующих положений:

1. Работа в одной зоне обязательно должна быть основана на использовании электронных средств обучения.

2. Оборудованных рабочих мест должно быть больше, чем студентов в аудитории, чтобы предотвратить потерю времени отдельными обучающимися при ожидании завершения работы других.

3. Необходима организация предварительной подготовки студентов к работе в каждой зоне, что рекомендуется сделать на подготовительном этапе.

4. Схема занятия включает три этапа: организационный, этап деятельности в рабочих зонах и этап рефлексии.

Работа на подготовительном этапе основана на дистанционном взаимодействии учителя и учеников по принципу «перевернутого класса» [Нечитайлова, 2014]. Данное понятие означает, что студенты впервые знакомятся с новым материалом за пределами аудитории, как правило, через чтение или видео лекции, а затем используют время занятия, чтобы сделать более трудную работу по ассимиляции этих знаний, возможно, через решение задач, обсуждение или дебаты [Логинова, 2015].

Представим работу по смешанной модели «смена рабочих зон» обучения при изучении темы «Эмотивное пространство текста» на дисциплине «Филологический анализ текста». Отметим, что изучение темы осуществляется на нескольких занятиях, поскольку задания достаточно объемные, предполагающие детальный анализ художественных и научных текстов.

Подготовительная работа по теме включает следующие задания:

- изучите материал виртуальной лекции по теме «Эмотивное пространство», решите тесты, представленные в лекции. Лекция размещена в электронной образовательной среде Moodle;

- зарегистрируйтесь в Российской научной электронной библиотеке eLIBRARY. Составьте библиографический список по теме, опираясь на базу указанной библиотеки (не менее 10 источников);

- из библиографического списка выберите публикацию, изучите ее, подготовьте аннотацию. Учитывайте, что в структуру справочной аннотации

входят такие компоненты: 1) выходные данные; 2) основные положения статьи; 3) кому предназначена;

- подготовьте конспект статьи Ван Тун «Эмотивная лексика в художественном тексте: функционально-семантический аспект (на материале повести Маши Трауб «О чём говорят младенцы»)), размещенной в электронной образовательной среде Moodle. Конспект представьте в виде конспекта-плана. Результат своей работы выложите в форуме Moodle, оцените выполненную работу двух своих одногруппников.

В процессе работы в аудитории деятельность организуется внутри студенческой группы, которая делится на несколько подгрупп. Для каждой подгруппы создана своя так называемая зона – это зона непосредственного взаимодействия с преподавателем, зона работы онлайн и зона работы в подгруппах. Во всех зонах работа происходит по инструкции преподавателя.

В зоне «Онлайн» обучающиеся работают в электронной образовательной среде Moodle: изучают теоретический материал в виде виртуальной лекции, заполняют глоссарий, решают тесты и т.д. Задание от преподавателя оформляется в виде маршрутного листа:

- в системе Moodle размещена ссылка на ресурс «Национальный корпус русского языка». Корпус – это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на каком-либо языке в электронной форме. Национальный корпус представляет язык на определенном этапе (или этапах) его существования и во всём многообразии жанров, стилей, территориальных исоциальных вариантов. Выделите из корпуса контексты со словом «обида»;

- из выделенных из Национального корпуса русского языка контекстов со словом «обида» выделите атрибутивные сочетания, опосредовано передающих психологическое состояние персонажей. Классифицируйте эти словосочетания. Сделайте вывод, оформите его в форуме;

- найдите в корпусе контексты со словом «обида», отражающие невербальное выражение этого чувства.

Деятельность в зоне «Работа в подгруппах» направлена на формирование умений обмениваться идеями, оценивать друг друга, совместно выполнять то или иное задание. При изучении темы «Эмотивное пространство текста» микрогруппам даются следующие задания:

1. Выпишите из рассказа В.М. Шукшина «Обида» эмоции главного героя. Обратите внимание, что эмоции персонажа изображаются как особая психическая реальность. Совокупность эмоций в тексте – своеобразное динамическое множество, изменяющееся по мере развития сюжета, отражающее внутренний мир персонажа в различных обстоятельствах, в отношениях с другими персонажами.

2. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова обида определяется как «несправедливо причиненное огорчение, оскорбление» [Ожегов, 2005, с. 543]. Как видим, данное эмоциональное состояние может характеризоваться через другие близкие эмоции: оскорбление, огорчение. С помощью каких эмотивов конкретизируется состояние обиды в рассказе В.М. Шукшина?

3. Определите лексические, морфологические, синтаксические средства выражения эмотивных смыслов в пространстве рассказа.

4. Выпишите жесты героя, какие эмоции они выражают.

5. Встречаются ли образные средства выражения эмотивных компонентов? В чем их особенность?

6. Проявляются ли в тексте эмоции автора? Если да, то каким образом.

7. Составьте микрогруппой кластер на основе ваших наблюдений, представьте его своим одноклассникам.

8. Докажите, что автор считает обиду разрушительным чувством. Приведите примеры из текста.

9. Прочитайте рассказ В. Набокова «Обида». Охарактеризуйте эмотивное пространство мальчика Пути. Определите психотип мальчика.

10. Выпишите атрибутивные сочетания со словом «обида» из произведений В.М. Шукшина и В. Набокова «Обида». Проведите контекстологический анализ этих сочетаний, сделайте вывод.

11. Подготовьте сценарий беседы с подростками на основе этих произведений, включите в беседу фразу Пьера Буаста «Обиды записывайте на песке, благодарения вырезайте на мраморе».

В зоне «Работа с преподавателем» студенты задают вопросы педагогу, обсуждают спорные вопросы.

Таким образом, подобный вариант смешанной модели обучения предоставляет студентам и преподавателям новые возможности по изучению учебных курсов. Реализация смешанного обучения предполагает применение комплекса организационных форм, сочетающих групповую, индивидуальную, реальную и виртуальную работу обучающихся. Смешанное обучение позволяет повысить мотивацию к обучению, у обучающихся появляются новые образовательные возможности, основанные на их активной позиции. Имеющееся в распоряжении обучающихся время – это время, которое они могут потратить на выполнение учебных заданий и освоение учебного материала как самостоятельно, так и под руководством преподавателя. При этом педагог одновременно является и организатором их деятельности в реальном режиме, и сетевым преподавателем.

Еще один вариант модели смешанного обучения предполагает интеграцию взаимного дополнения технологий традиционного и электронного обучения и сокращение аудиторных занятий за счет переноса определенных видов учебной деятельности в электронную среду. При этом работа в электронной среде может занимать от 30 до 80 % времени, отведенного на освоение дисциплины, а вся учебная деятельность по дисциплине распределяется между аудиторной и электронной компонентами. Гарантацией качества смешанного обучения, на наш взгляд, является не просто отказ от части аудиторных занятий, но их системное замещение специальными видами учебного взаимодействия в электронной среде.

Соотношение аудиторного (традиционного) и виртуального (электронного) компонентов может отличаться и зависит от большого количества факторов:

предметная область, возраст слушателей, уровень подготовки слушателей, техническая инфраструктура для проведения обучения.

Для реализации курса применяется специальная технология проектирования учебного процесса, обеспечивающая качество обучения и позволяющая оптимально распределить аудиторное и электронное взаимодействие, сохранив выделенный на изучение дисциплины объем часов. Для повышения квалификации преподавателей института в Сибирском федеральном университете разработана программа «Педагогическое проектирование электронного учебного курса по смешанной модели». Основными принципами разработанной в СФУ технологии проектирования являются:

- построение целостного учебного процесса за счет объединения аудиторного и электронного компонентов. Особый акцент делается на связях и переходах заданий и других видов учебной деятельности между аудиторными занятиями и работой в электронной среде;
- системность замещения аудиторных форм работы взаимодействием в электронной среде;
- обеспечение коммуникативности и интерактивности учебного процесса в электронной среде;
- отражение принципов смешанного обучения в специальной структуре электронного курса.

Для проектирования учебного процесса применяется адаптированная для смешанного обучения модель обратного дизайна [Велединская, Дорофеева], включающая три этапа:

- проектирование результатов обучения по дисциплине и разделам;
- разработка методов оценивания результатов обучения;
- разработка плана интеграции аудиторной и электронной компонент.

На начальном этапе проектируется результат обучения, т.е. определяется, что студенты должны знать, понимать и демонстрировать по завершении изучения дисциплины. Далее осуществляется декомпозиция каждого результата

обучения по дисциплине на результаты ее разделов. Проектирование результатов обучения осуществляется в SMART-формате, позволяющем сформулировать максимально конкретные, измеримые, достижимые результаты для выстраивания эффективной системы оценивания по дисциплине [Велединская, Дорофеева]. Существуют определенные требования и по количеству результатов: 5–6 результатов для 3-кредитной дисциплины.

Второй этап посвящен разработке системы оценивания с целью определения достижения запланированных результатов. Система оценивания – комплекс оценочных мероприятий (обучающих и контролирующих), согласованных с результатами обучения. Как при формулировании результатов обучения, так и при подборе оценочных мероприятий используется таксономия уровней познания Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), что и обеспечивает необходимую целостность учебного процесса.

При проектировании оценочных мероприятий учитывается специфика реализации учебного процесса в электронной среде:

- необходимость оценивания всей учебной деятельности в электронной среде, включая работу по самооценке и взаимной проверке работ студентами для обеспечения внешней мотивации и удержания студентов в электронной среде;

- равномерность распределения оценочных мероприятий между учебными неделями с установлением четких сроков предоставления заданий. Это способствует регулярности работы студентов, выработке навыков контролировать время работы, исключает участие третьих лиц при выполнении заданий в электронной среде;

- разнообразие заданий, направленных не только на работу с учебными материалами, но и на взаимодействие студентов с преподавателем и друг с другом (стоит отметить, что используемая в ЛПИ – филиале СФУ система LMSMoodle дает возможности для такого взаимодействия);

- обязательное наличие маршрутных листов, инструкций, критериев оценивания для обеспечения качественного выполнения заданий;

– обеспечение взаимосвязанных переходов между аудиторным и электронным компонентами, для чего задания рекомендуется разбивать на этапы, реализуемые последовательно в аудитории и электронной среде.

Заключительный этап – это разработка плана совмещения аудиторного и электронного компонентов, а именно проектируются системы взаимодействия «студент – контент», «студент – преподаватель», «студент – студент», определяются необходимые учебные материалы и ресурсы. Проектирование на данном этапе дает возможность сократить аудиторные часы, перестроить оставшуюся деятельность в аудитории с целью обеспечения целостности учебного процесса, определять необходимое и достаточное количество мероприятий в электронной среде.

Перераспределение аудиторных часов в сторону уменьшения (лекций, практик / семинаров, лабораторных занятий), безусловно, приводит к нарушению традиционной логики учебного процесса. Для обеспечения сбалансированности в смешанном обучении используются следующие виды деятельности: предаудиторная–аудиторная–постаудиторная деятельность. Стоит отметить, что предаудиторная и постаудиторная работа реализуется в электронной среде.

Предаудиторная работа предполагает самостоятельную деятельность студентов в LMS Moodle, которая будет продолжена на аудиторном занятии. В процессе предаудиторной работы осуществляется первичное знакомство с учебными материалами в электронной среде: обучающимся предъявляются учебные материалы и предлагается выполнить задания на понимание изучаемой темы. На данном этапе рекомендуется использовать простые элементы взаимной проверки, например взаимное комментирование, для более глубокого погружения обучающихся в процесс освоения материалов. Все задания, выполняемые студентами на данном этапе, обязательно оцениваются. Задача преподавателя – анализ степени освоения материалов и наблюдение за работой студентов для организации эффективной аудиторной работы. Для обеспечения максимальной продуктивности необходимо наличие четко

заданной системы требований, критериев, образцов студенческих работ, размещенных в электронной среде. Опыт внедрения данной технологии обучения показывает, что предаудиторная работа способствует увеличению взаимодействия обучающихся с преподавателем и друг с другом в процессе аудиторной деятельности, обеспечивает повышение успеваемости за счет более высокой интенсивности учебного процесса.

Аудиторные занятия занимают центральное место, с их учетом выстраивается предаудиторная и постаудиторная работа. Аудиторная работа направлена на актуализацию и углубление знаний, предполагает систему заданий на применение и анализ полученной информации. Для обеспечения перехода в начале занятия необходимо подвести итоги предаудиторной работы: прокомментировать работу студентов в электронной среде, ответить на вопросы, осветить сложные моменты в формате мини-лекции. Но обратная связь не должна превышать 15 минут. Задания, выполненные студентами в электронной среде, могут служить темами для обсуждения во время аудиторного занятия – преподаватель может расставить новые акценты, усложнив первоначальное задание.

Нельзя не отметить, что в системе смешанного обучения чрезвычайно важными являются лидерские способности преподавателя. Для того, чтобы помочь студентам освоиться в новой среде, преподаватель должен уметь моделировать процесс обучения и демонстрировать студентам, как искать необходимую информацию или ответы на поставленные вопросы, а также научить задавать правильные вопросы. Преподаватель должен уметь управлять различными видами обучающей деятельности, необходимой для выполнения конкретного задания или проекта. В модели смешанного обучения преподаватель помогает студентам перейти от простой фиксации преподаваемой информации к развитию навыков применения и адаптации имеющейся информации к новым условиям и ситуациям. Задача преподавателя заключается в умении правильно интерпретировать и анализировать данные, задача студентов – в умении определять причинно-следственные связи,

интегрировать агрегированную информацию и демонстрировать полученные знания посредством их применения в конкретных ситуациях [Бугреева, 2015].

Постаудиторная работа – это снова переход в электронную среду для закрепления изученного материала. Она посвящена дополнению и завершению изучения соответствующей темы, а также закреплению изученного материала. Может включать следующие виды работ: выполнение домашних заданий, итоговый контроль, доработку заданий, выполненных в аудитории; завершение дискуссий, взаимное рецензирование / оценивание работ и т.д. Преподаватель здесь выступает в качестве эксперта: отвечает на вопросы и даёт комментарии на выполненные задания.

В Лесосибирском педагогическом институте в качестве эксперимента был апробирован по смешанной модели один модуль («Риторический канон») курса «Теория и практика эффективного речевого общения». Представим проектирование этого модуля.

I. Результаты обучения по дисциплине с указанием уровня таксономии Блума, которому соответствует результат:

РД 1: Использовать правила риторического канона в коммуникации (применять).

РД 2: Анализировать ситуации речевого общения с позиции успешности/неуспешности вербального и невербального поведения (анализировать).

РД 3: Создавать тексты в устной и письменной формах в соответствии с типом коммуникации (применять).

Результаты обучения по модулю:

РМ 1: Соотносить этапы подготовки выступления с компонентами риторического канона (применять).

РМ 2: Обосновывать выбор тех или иных языковых единиц для конкретной ситуации общения (анализировать).

РМ 3: Моделировать текст выступления на заданную тему с учетом особенностей аудитории (применять).

Объем учебной работы по дисциплине

Традиционный учебный процесс

Ауд.			СРС	Всего
лк	пр	лб	54	108
18	36	-		

Учебный процесс по смешанной модели

Ауд.			ЭС	СРС	Всего
лк	пр	лб	10	54	108
12	32	-			

Объем учебной работы по модулю

Традиционный учебный процесс

Ауд.			СРС	Всего
лк	пр	лб	20	38
6	12	-		

Учебный процесс по смешанной модели

Ауд.			ЭС	СРС	Всего
лк	пр	лб	8	20	38
-	10	-			

Распределение аудиторной учебной деятельности, запланированной по модулю, по неделям:

Традиционный учебный процесс

№ недели	Вид УД	
1	л	пр
2	-	пр
3	л	пр
4	л	пр
5	-	пр
6	-	пр

Учебный процесс по смешанной модели

№ недели	Вид УД	
1	эс	пр
2	-	пр.
3	эс	эс
4	эс	пр
5	-	пр
6	-	пр

План-график изучения модуля

№ недели	Предаудиторная (в электронной среде)	Аудиторная	Постаудиторная (в электронной среде)
Неделя 1	<p>Уважаемые студенты! Начинаем освоение модуля «Риторический канон».</p> <p>Лекция в электронной среде</p> <p>1. Изучите лекцию «Риторический канон. Инвенция. Диспозиция» в интерактивном формате, ответьте на вопросы внутри лекции (<i>формирующее оценивание 3 б.</i>).</p> <p>2. Изучите презентации «Инвенция как раздел классической риторики» (https://www.youtube.com/watch?v=LETOb5KUNdo), «Композиция текста – типы, особенности, структура» (https://www.youtube.com/watch?v=0bjwObXJ9uU). Охарактеризуйте каждую презентацию по следующим критериям: 1) характер адресата; 2) теоретическая информативность; 3) соответствие изображений и графических объектов содержанию презентации. Выполненную работу загрузите в электронную систему (<i>формирующее оценивание 5 б.</i>).</p> <p>3. Выпишите в глоссарий не менее 9 терминов (<i>формирующее оценивание - 3 балла</i>)</p>		
	<p>Уважаемые студенты! Подготовьтесь к практическому занятию по теме «Инвенция как этап риторического канона».</p> <p>1. Задание по рассказу Н. Тэффи. Прочитайте фрагмент рассказа Н. Тэффи. Определите, какие топосы использованы для создания этого текста (<i>формирующее оценивание 2 б.</i>).</p> <p>2. Составление текста по образцу. По образцу фрагмента Н. Тэффи составьте описание на тему (по выбору студента): «Моя жизнь», «Институт», «Детство», «Студенческое общежитие», и др. (<i>формирующее оценивание 5 б.</i>)</p>	<p>1. Обсуждение теоретических вопросов по теме «Риторический канон. Инвенция».</p> <p>2. Обсуждение выполненного домашнего задания по рассказу Н. Тэффи.</p> <p>3. Анализ текстов с целью выявления смысловых моделей (или топосов).</p> <p>4. Составление текста на основе топосов. Работа в группах над топосами. Курс делится на микрогруппы, каждая из которых получает предмет речи, например «Студент», «Журналист», «Учитель», «Родина» и т.д.; необходимо, используя топосы «Определение», «Свойства», «Сравнение», составить мини-</p>	<p>1. Доделать работу в минигруппах, выполненные задания (одно на всю группу) разместить в форуме (<i>суммирующее оценивание -6 б. всей группе</i>).</p> <p>2. Оценка текстов. Каждому студенту необходимо оценить в форуме задания других групп по следующим критериям: 1) наличие топосов, «Определение», «Свойства», «Сравнение» в тексте; 2) риторичность этих топосов. (<i>формирующее оценивание – 3 б.</i>)</p>

		тексты	
Неделя 2	<p>Уважаемые студенты! Подготовьтесь к практическому занятию по теме «Диспозиция как этап риторического канона».</p> <p>1. Составьте конспект по теме «Приемы привлечения внимания», изучив материал из учебника И.А. Стернина «Практическая риторика» https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=11042 <i>(формирующее оценивание 2 б.)</i></p> <p>2. Прочитайте фрагменты вступительных и заключительных частей, укажите их недостатки (тексты представлены в электронной системе) <i>(формирующее оценивание – 2 б.)</i></p>	<p>1. Обсуждение домашнего задания (теоретический опрос по конспекту, обсуждение практической части).</p> <p>2. Обсуждение вступительных и заключительных частей текстов выступлений С. Джобса, М. Лютера, Ф.Н. Плевако и др.</p> <p>3. Работа в микрогруппах над вступительной и заключительной частями. Продолжаем работу над текстами, начатую на прошлом занятии. Каждая группа получает задание, в каком виде должны быть вступительные и заключительные части (цитата, обращение к предмету речи, случай из жизни и т.д.)</p>	<p>1. Доделать работу в минигруппах, выполненные задания (одно на всю группу) разместить в форуме <i>(суммирующее оценивание -6 б. всей группе)</i></p>
Неделя 3	<p>Уважаемые студенты! Тема «Хрия» осваивается вами в электронной среде.</p> <p>1. Изучите интерактивную лекцию «Хрия», ответьте на вопросы в этой лекции <i>(формирующее оценивание – 3 б.)</i></p> <p>2. Составьте глоссарий по теме «Строгая хрия» <i>(формирующее оценивание – 2 б.)</i>.</p> <p>3. Задание «Монтаж» (дан в электронном курсе). Вам дан текст, представляющий собой «рассыпанную» строгую хрию. Соберите части этой хрии в нужной последовательности, пронумеруйте каждую часть, укажите компоненты хрии (приступ, парафразис, причина и т.д.). Работайте в прикрепленном файле, выполненное задание выложите в электронном курсе <i>(формирующее оценивание – 3 б.)</i>.</p> <p>4. Индивидуальное задание «Моя хрия». Вам даны афоризмы (представлены в электронной системе). Выберите любой афоризм, на его основе составьте строгую хрию. Каждый компонент хрии обозначьте. Задание выложите в форум <i>(суммирующее оценивание 6 б.)</i>.</p> <p>5. Оцените в форуме хрию двух одноклассников по следующим критериям: 1) логичность; 2) аргументированность; 3) соответствие правилам строгой хрии <i>(формирующее оценивание – 2 б.)</i></p>		

Неделя 4	<p>Уважаемые студенты! Для освоения темы «Элокуция» в рамках модуля «Риторический канон» вам необходимо:</p> <p>1) изучить интерактивную лекцию «Элокуция как этап риторического канона» с решением тестовых заданий к ней (<i>формирующее оценивание</i> - 2 б.);</p> <p>2) выписать в глоссарий не менее 5-6 терминов (<i>формирующее оценивание</i> - 2 б.);</p> <p>3) в электронной библиотеке научных публикаций Elibrary найти статьи, в которых используются указанные в глоссарии термины, подготовить аннотацию 2-3 статей (требования к аннотации прилагаются), выполненные задания выложить в электронный курс (<i>формирующее оценивание</i> - 5б.)</p>		
	<p>Уважаемые студенты! Подготовка к практическому занятию по теме «Правильность речи: теоретические аспекты» включает следующие этапы:</p> <p>1) прослушивание лекции А.Ю. Константиновой «Разные «лица» языковой нормы» https://www.youtube.com/watch?v=fC3rRjNiVoM</p> <p>2) выполнение заданий в группах на основе изучения теоретического материала:</p> <p>1-я группа: составление ментальной карты на тему «Ошибки, ведущие к нарушению лексических норм»;</p> <p>2-я группа: составление ментальной карты на тему «Ошибки, ведущие к нарушению морфологических норм»;</p> <p>3 группа: составление ментальной карты «Ошибки, ведущие к нарушению синтаксических норм» (<i>формирующее</i></p>	<p>1.Мини-лекция «Нормы современного русского языка», в рамках которой акцентируется внимание лишь на ключевых моментах темы.</p> <p>2. Представление и обсуждение результатов работы в группах (<i>формирующее оценивание</i> - 2 б.)</p>	<p>Решение теста в электронной системе «Правильность речи: теоретические аспекты» (<i>суммирующее оценивание</i> – 7 б.)</p>

	<i>оценивание - 3 балла).</i>		
Неделя 5	<p>Уважаемые студенты!</p> <p>Вам необходимо подготовиться к практическому занятию «Практикум по редактированию текста».</p> <p>1. Изучите ментальные карты, которые были представлены на предыдущем занятии.</p> <p>2. Укажите ошибки в текстах, предложите отредактированный вариант с учетом ситуации общения (<i>в электронной системе даны тексты для работы</i>). Выложите в форуме результаты вашей работы (<i>формирующее оценивание - 2 балла</i>)</p>	<p>1. Обсуждение результатов предаудиторной работы.</p> <p>2. Решение ситуативных задач, направленных на выявление языковых причин коммуникативных неудач (<i>формирующее оценивание -5 б.</i>)</p>	<p>Решение теста в электронной системе «Правильность речи» (<i>суммирующее оценивание - 10 б.</i>)</p>
Неделя 6	<p>Уважаемые студенты!</p> <p>Вам необходимо подготовиться к практическому занятию «Акцию как этап риторического канона».</p> <p>1. Составьте презентацию «Мимика и жестикуляция оратора», изучив материал учебника Г.В. Анисимовой «Риторика» (https://www.twirpx.com/file/37639/)</p> <p>2. Подготовьте публичное представление своей презентации. Обдумайте каждый структурный этап своего выступления (вступительная часть,</p>	<p>1. Обсуждение теоретических вопросов темы.</p> <p>2. Публичное представление подготовленных презентаций.</p> <p>Критерии оценивания:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) обоснованность вступительной и заключительной частей; 2) логичность основной части; 3) правильность речи; 4) выразительность речи; 5) интонационное оформление речи; 6) уместность мимики и жестикуляции; 7) умение отвечать на вопросы аудитории <p>(<i>суммирующее</i></p>	<p>1. Написать эссе «Невербальные компоненты в педагогическом общении». Выполненное задание выложить в форум (<i>суммирующее оценивание – 6 б.</i>)</p> <p>2. Оценить эссе одноклассника по следующим критериям: 1) соответствие содержания теме эссе; 2) риторичность вступительной и заключительной частей; 3) выразительность речи; 4) логичность текста (<i>суммирующее оценивание – 4 б.</i>).</p> <p>3. Решение итогового теста по модулю «Риторический канон» (<i>суммирующее оценивание – 10 б.</i>)</p>

	основная часть, заключение)	оценивание – 10 б.)	
--	--------------------------------	---------------------	--

План учебной деятельности по модулю

Результат обучения	Комплекс оценочных мероприятий (заданий)	Вид оценивания модуля (Ф – формирующее, С – суммирующее)	Форма проведения (А=аудиторная, ЭС=электронная среда)	Используемые ресурсы / инструменты / технологии (для ЭС)
РМ1: Соотносить этапы подготовки выступления с компонентами риторического канона (применять)	Изучение лекции «Риторический канон. Инвенция. Диспозиция»	Ф	ЭС	Лекция LMS Moodle
	Изучите презентации «Инвенция как раздел классической риторики», «Композиция текста – типы, особенности, структура	Ф	ЭС	Ютуб
	Задание по рассказу Н. Тэффи	Ф	А	LMS Moodle
	Анализ текстов с целью выявления смысловых моделей (или топосов)	Ф	А	
	Обсуждение теоретических вопросов по теме «Риторический канон. Инвенция»	Ф	А	

	Составление текста на основе топосов	С	А	
	Оценка текстов, составленных одноклассниками	Ф	ЭС	Форум LMS Moodle
	Прочитайте фрагменты вступительных и заключительных частей, укажите их недостатки	Ф	А	Задание LMS Moodle
	Обсуждение вступительных и заключительных частей текстов выступлений С. Джобса, М. Лютера, Ф.Н. Плевако и др.	Ф	А	
	Изучите интерактивную лекцию «Хрия»	Ф	ЭС	Лекция LMS Moodle
	Составьте глоссарий по теме «Строгая хрия»	Ф	ЭС	LMS Moodle
	Оцените в форуме хрию двух одноклассников	Ф	ЭС	Форум LMS Moodle
	Изучить интерактивную лекцию «Элокуция как этап риторического канона»	Ф	ЭС	Лекция LMS Moodle
	Составьте презентацию «Мимика и жестикуляция	Ф	А	

	оратора»			
	Решение итогового теста по модулю «Риторический канон»	С	ЭС	Тест LMS Moodle
PM2: Обосновывать выбор тех или иных языковых единиц для конкретной ситуации общения (анализировать)	Составление ментальной карты по нормам русского языка	Ф	А	
	Прочитайте фрагменты вступительных и заключительных частей, укажите их недостатки	Ф	А	Задание LMS Moodle
	Обсуждение вступительных и заключительных частей текстов выступлений С.Джобса, М.Лютера, Ф.Н.Плевако и др.	Ф	А	
	Индивидуальное задание «Моя хрия»	С	ЭС	Задание в LMS Moodle
	Оцените в форуме хрию двух одноклассников	Ф	ЭС	Форум LMS Moodle
	Изучить интерактивную лекцию «Элокуция как этап риторического канона»	Ф	ЭС	Лекция LMS Moodle
	Прослушивание лекции А.Ю. Константиновой «Разные «лица»	Ф	ЭС	Ютуб

	языковой нормы»			
	Решение теста в электронной системе «Правильность речи: теоретические аспекты»	С	ЭС	Тест LMS Moodle
	Решение теста в электронной системе «Правильность речи»	С	ЭС	Тест LMS Moodle
	Укажите ошибки в текстах, предложите отредактированный вариант с учетом ситуации общения	Ф	ЭС	Задание, форум в LMS Moodle
	Решение ситуативных задач, направленных на выявление языковых причин коммуникативных неудач	Ф	А	
	Подготовьте публичное представление своей презентации.	Ф	А	
	Оценить эссе одноклассника по следующим критериям	С	ЭС	Форум в LMS Moodle
	Написать эссе «Невербальные компоненты в педагогическом общении»	С	ЭС	Форум в LMS Moodle
РМЗ: Моделировать	Задание по рассказу Н. Тэффи	Ф	А	Задание в LMS Moodle

текст выступления на заданную тему с учетом особенностей аудитории (применять)	Составление текста на основе топосов	Ф	А	Форум в LMS Moodle
	Составление текста по образцу	Ф	А	Задание в LMS Moodle
	Составьте конспект по теме «Приемы привлечения внимания»	Ф	ЭС	Задание в LMS Moodle
	Работа в микрогруппах над вступительной и заключительной частью	Ф	А	Форум в LMS Moodle
	Задание «Монтаж»	Ф	ЭС	Задание в LMS Moodle
	Индивидуальное задание «Моя хрия»	С	ЭС	Форум в LMS Moodle
	В электронной библиотеке научных публикаций Elibrary найти статьи, в которых используются указанные в глоссарии термины, подготовить аннотацию 2-3 статей	Ф	ЭС	Сайт https://elibrary.ru/defaultx.asp Задание в LMS Moodle
	Публичное представление своей презентации	С	А	
	Написать эссе «Невербальные компоненты в педагогическом общении»	С	ЭС	Задание в LMS Moodle

В процессе внедрения в образовательный процесс смешанной модели обучения на базе современных технологий возникает ряд проблем:

- 1) неготовность информационно-образовательной среды образовательных организаций, в частности вузов, к поддержке целостного процесса электронного обучения;
- 2) отсутствие четкой методики преподавания в электронной среде;
- 3) недостаточное обеспечение процесса электронного обучения учебно-методическими материалами;
- 4) неготовность преподавателей к обеспечению процесса электронного обучения;
- 5) отсутствие осознания его перспективности и необходимости использования;
- 6) отсутствие достаточного количества высококвалифицированных программистов для решения многофакторных задач информатизации университета [Краснова, 2014; Логинова, 2015].

Форма смешанного обучения предъявляет высокие требования к уровню профессионализма преподавателей. Такая модель обучения смещает работу преподавателя от традиционного обучающего процесса и административных задач к работе с базами данных и предоставлению индивидуализированной помощи и поддержки учащимся. Задачи преподавателя расширяются от планирования урока и представления информации по изучаемой теме к решению проблемы мотивирования, стимулирования и облегчения процесса обучения. Это требует от преподавателя постоянного самообучения, расширения знаний и совершенствования в разных социокультурных областях. В его задачи входит оценка, анализ и агрегация данных; использование баз данных как интегральной части процесса планирования для каждого студента индивидуально, для групп и для всего класса; использование стандартного тестирования и других вариантов оценки для направления работы студентов разного уровня подготовки и обучаемости [Бугреева, 2015].

Предлагаемый подход к проектированию учебного процесса не предполагает традиционной привязки к аудиторным часам. Смешанное обучение позволяет ориентироваться на кратчайшие пути достижения запланированных результатов, поскольку стирается привычная грань между самостоятельной и аудиторной работой студентов, лекциями и практиками. Поскольку мы ориентируемся на активную деятельность студентов по освоению материалов, задача преподавателя – предложить необходимое и достаточное количество заданий, которые позволят судить о степени достижения запланированных результатов обучения, а не приведут к увеличению объема нагрузки. Процесс обучения становится целостным управляемым процессом самообучения. При этом управление работой студентов и контроль их учебных достижений распределяются между преподавателем и электронной средой.

В настоящее время смешанное обучение становится чрезвычайно востребованным как в области обучения иностранным языкам в вузе, так и в других сферах профессионального образования. Современные студенты уже ожидают наличие онлайн-компонента, сопровождающего основной курс по предмету. Использование метода смешанного обучения, по нашему мнению, должно привести к качественному изменению содержания обучения по иностранному языку. Разнообразие ресурсов электронной составляющей смешанного курса открывает новые возможности презентации учебного материала в доступной и интересной форме. Потенциал компьютерных средств для реализации качественного обучения языку, основанного на принципе гибкости и вариативности, позволяет студентам определять индивидуальную траекторию изучения предмета самостоятельно.

Глава 3. Теоретико-методические основы формирования орфоэпических умений в курсе начальной школы

В младшем школьном возрасте преимущественно происходит интенсивный процесс усвоения норм языка. Поэтому именно обучение в начальной школе играет огромную роль в развитии и становлении навыков грамотной устной речи ребёнка. Сама работа по развитию речи детей многогранна. К одному из таких направлений можно отнести обогащение словарного запаса ребёнка путём развития у него орфоэпически правильной речи. Это означает, что у обучающихся необходимо совершенствовать их произносительно-слуховую культуру, развивать выразительность речи, формировать хорошую дикцию, повышать культуру живого слова. В Федеральном государственном образовательном стандарте начальной общей школы говорится о необходимости формирования у младших школьников правил и норм орфоэпии [ФГОС НОО, 2009].

Внимание к орфоэпической стороне речи у школьников определяется рядом факторов, среди которых ведущую позицию занимают именно социальные факторы. Грамотная устная речь способствует лёгкости и скорости в общении между людьми, придаёт ей коммуникативное совершенство. Сегодня в обществе расширилась сфера воздействия живого, звучащего слова на человека. Данные факторы заставляют предъявлять высокие требования к правильности звучащей речи. Задача сознательного овладения нормами устной речи, а также воспитания уважения к богатым традициям русского языка не только выдвигается на первый план, но и станет важнейшей общественной задачей нашего времени как социального заказа общества. Велика и эстетическая ценность правильного произношения, которая наиболее ярко отражает степень общего интеллектуального развития человека.

Действующие программы по русскому языку для начального звена требуют вести работу над орфоэпической стороной речи учащихся на

протяжении всего периода обучения. Изучение орфоэпии играет огромную роль в начальной школе, так как в 4-м классе младших школьников ждёт всероссийская проверочная работа (ВПР), в которой первое задание будет по нормам орфоэпии, а именно необходимо будет произнести данные слова и указать в них знак ударения над ударными гласными.

Орфоэпические правила имеют большое значение в общении между людьми. Ошибки в речи говорящего отвлекают внимание слушателя от самого непосредственного содержания речи, что вызывает своего рода барьер в языковом общении. Тем самым знание орфоэпических норм станет способствовать более быстрому пониманию говорящих.

Но несмотря на модернизацию школ, на повышение качества образования и речевой культуры общества в целом, верное произношение в настоящее время наиболее слабое звено. С увеличением влияния средств массовой информации вопрос о правильном произношении стоит особенно остро [Константинова, 2010:19].

Факторы для усвоения норм орфоэпии детьми младшего школьного возраста представляют собой своего рода пусковой механизм, некую движущую силу всего процесса формирования произносительной культуры, что во многом определяет его эффективность.

Как отмечает А.А. Бондаренко, у ребенка-дошкольника, который воспринимает только устную форму речи, навыки говорения складываются неосознанно, под влиянием естественного речевого окружения. С поступлением в школу основным механизмом овладения произносительными нормами у ребенка продолжает оставаться подражание речи окружающих, а наиболее важным фактором становится звучащая речь учителя.

С самого начала обучения в школе в действие вступает совершенно новый фактор – процесс усвоения орфоэпических норм продолжается под значительным воздействием написания. Это является источником общих для всех школьников орфоэпических ошибок; к примеру, в слове «что» детьми

произносится [чт] вместо [шт]. Подобного рода ошибки вызваны несоответствием буквенного и звукового составов слова и распространены не только в озвученной письменной, но также и в естественной разговорной речи детей [Бондаренко, 1990].

Предупреждение отрицательного воздействия написания на становление орфоэпических норм обеспечивается целенаправленным обучением детей орфоэпически правильному чтению написанного, а также грамотной записи орфоэпически диктуемого.

В речи школьников традиционно выделяют следующие типы орфоэпических ошибок:

- 1) произносительные ошибки, которые вызываются воздействием письма (к примеру, орфографическое чтение);
- 2) орфоэпические ошибки просторечного характера (к примеру, конпот, транвай);
- 3) орфоэпические ошибки диалектного происхождения (к примеру, к[о]кие, еще – [ишо]);
- 4) ошибки, что обусловлены влиянием родного нерусского языка (к примеру, в речи детей мигрантов).

А.А. Бондаренко разработал для начальной школы орфоэпический минимум, в основу которого положены слова и формы слов, что отличаются стабильностью, устойчивостью. Усвоению подлежат такие правила произношения:

- 1) чт в местоимении что, а также в его производных;
- 2) чн в словах нарочно, отлично, конечно;
- 3) щн в слове помощник;
- 4) гк, гчъ словах мягче, легче;
- 5) окончания его/ого (зимнего) и слово сегодня;
- 6) слов иноязычного происхождения (район);
- 7) твердых (партер, кафе) и мягких (гипотеза, кофе) согласных перед Е в заимствованных словах [Бондаренко, 1990].

Слова из этого орфоэпического минимума включены словарик «Говори правильно», который входит в структуру учебников русского языка.

Условия успеха при работе по усвоению норм орфоэпии были названы Т.А. Ладыженской. Прежде всего, необходимо сделать установку на необходимость усвоения правильной речи: это так же важно, как и усвоение норм правописания. У обучающегося следует сформировать стремление овладеть нормативной стороной речи в качестве одной из слагаемых понятий «культурный человек», «культура речи». Также целесообразно сформировать у детей представление о понятии «произносительная норма» как о принятом обязательном правиле произношения в русском языке. Необходимо обеспечить многократное повторение верного варианта произношения слова для того, чтобы выработать нужный автоматизм. Многочисленные исследования показывают, что, при наличии у учащихся сознательной установки на усвоение той или иной нормы, таких повторений может быть от 10 до 100; последнее относится к ситуации преодоления произносительной ошибки, давно вошедшей в речь ребенка. И, наконец, следует реализовать системный подход в проведении орфоэпических упражнений.

Выделяют следующие виды орфоэпических упражнений:

- 1) сопоставительный анализ нормы и ее нарушений (столяр, столяр);
- 2) выбор одного из данных (нормативного или ошибочного) языковых средств;
- 3) замена ошибочных вариантов произношения нормативными;
- 4) запоминание слов из орфоэпического словаря в контексте.

Приемы непосредственного запоминания орфоэпических норм описаны А.А. Бондаренко.

1. Это может быть заучивание стихотворных строк, в которых прописан нормативный вариант:

Звонят, звонят ученики...

Зачем писать им в дневники.

Какой урок им задан?

Ведь телефон-то рядом. (А. Барто)

2. Проговаривание вслух словоформ и слов, произношение которых необходимо запомнить. Рекомендуется группировать такие слова на определенном основании, к примеру глаголы в форме прошедшего времени женского рода с ударением на -а (позвала, убрала, начала). Эффективность использования такого приема увеличивается, если реализуются различные игровые технологии, мнемонические приемы, применяется опора на зрительное восприятие и другие.

3. Ознакомление со словариком А.А. Бондаренко «Говори правильно: орфоэпический словарь». В процессе такой работы учащиеся узнают, на какие вопросы отвечает орфоэпический словарь, читают вступительную статью, знакомятся с особенностями его построения, характером сокращений. Также рекомендуется предусмотреть упражнения со словарем.

4. Составление и ведение индивидуальных орфоэпических словариков, которые будут построены не по алфавиту, а в соответствии с нормами произношения, что будет способствовать лучшему запоминанию нормированного произношения слов.

5. Работа с орфоэпическими таблицами-словарями, которые имеют постоянный словарный состав.

Также принципиальной особенностью обучения орфоэпии в начальных классах является связь орфоэпической работы с дикционной. Дикция (от лат. «dictio» – «произнесение») – это «произношение, манера произношения, степень отчетливости в произношении слов, звуков, слогов» [Розенталь, 2010].

Степень отчетливости в произношении может быть различной: низкой или, наоборот, высокой. В соответствии с этим принято говорить о плохой и хорошей дикции человека.

Дикционной необходимо считать работу, которая направлена на воспитание у младших школьников ясности и чистоты произнесения каких-либо отдельных звуков, фраз, слогов, на овладение чётко артикулируемой речью, т.е. на формирование у детей хорошей дикции.

Значение самой дикции для устной речи школьников принято сравнивать со значением каллиграфии для письменной речи: как четкий, красивый, разборчивый почерк облегчает восприятие содержания письменного текста, так и хорошая дикция создает наиболее благоприятные условия для эффективного устного общения между людьми.

Плохая же дикция, напротив, неудобна в общении: искажением привычного звучания слов она невольно привлекает к себе внимание слушающих, тем самым отвлекая от восприятия содержания звучащей речи. Плохая, нечеткая дикция, аналогично нелитературному, неграмотному произношению, режет слух, снижает выразительность читаемого и говоримого [Добрычева, 2013].

Второе обстоятельство, что диктует взаимосвязь дикционной и орфоэпической работы в обучении, заключается в воздействии их на усвоение грамотного письма. Как орфоэпия помогает овладению орфографией, так же и хорошая дикция благотворно сказывается на верном написании слов.

Наконец, третий, не менее важный фактор – сама специфика речевого развития детей младшего школьного возраста.

К моменту поступления в школу артикуляционная база всех звуков родного языка у детей обычно сформирована. Вместе с тем нормально устроенный речевой аппарат учащихся функционирует в большинстве случаев недостаточно энергично или излишне напряженно.

Уровень слухового восприятия звуков, особенно близких по своим артикуляционно-акустическим признакам, у детей невысок. Названные психофизиологические особенности младших школьников заставляют признать дикционную работу не просто желательной, но и обязательной в классах начального звена.

В практике начальной школы вопросы воспитания у детей внятного, ясного и отчетливого произношения обычно связывают с периодом обучения грамоте.

В первом классе ведется большая работа по развитию речевого аппарата обучающихся, совершенствованию их слухового восприятия. Но в дальнейшем такая работа несправедливо отодвигается на задний план, а то и совсем игнорируется. Многие специалисты совершенно справедливо считают, что внимание к дикции необходимо сохранять не только во всех начальных классах, но и на протяжении всех лет обучения в средней школе [Русский язык и культура речи, 2004:50].

В устной речи младших школьников наиболее распространены различные отклонения от требований хорошей дикции. Все отступления от отчетливости и внятности произношения делятся на две группы по характеру их проявления в речи детей:

- 1) связанные с нарушением чистоты произношения отдельных звуков речи;
- 2) связанные с нарушением ясности произношения звуков, слов, слогов и целых фраз в речевом потоке.

Недостатки первой группы носят сугубо индивидуальный, частный характер проявления в речи учащихся младших классов. Известно, что большинство детей при поступлении в школу имеют правильную артикуляцию звуков родного языка, но у некоторых наблюдается засоренность произношения в виде шепелявости, присвистывания, картавости и т.п. Такие дефекты речи напрямую связаны с недостатками в работе речевого аппарата детей.

Перечисленные недостатки могут быть и органического (к примеру, врожденная патология устройства органов речи), и неорганического происхождения. Приобретенные вследствие невнимания окружающих (прежде всего родителей) к речи ребенка дефекты устраняются педагогическими средствами в ходе произносительных тренировок.

Вторую группу нарушений составляют нарушения ясности, т.е. отчетливости, разборчивости, внятности произношения звуков, слов, фраз, слогов в речевом потоке. В отличие от дефектов речи, дикционные недочеты

носят массовый характер. С одной стороны, это неуверенная, вялая, неэнергичная артикуляция, а с другой – торопливое, ведущее к скрадыванию отдельных звуков и особенно конечных слогов, даже «скороговорчатое», «захлёбывающееся» произношение.

Оба явления особенно характерны для учащихся младших классов. Учителям приходится напряженно вслушиваться в звучащую речь детей для того, чтобы уловить ее содержание.

В естественной устной речи младшего школьника значительное место продолжает занимать разговорный стиль литературного произношения, который допускает некоторую нечеткость и даже небрежность произношения. В процессе чтения подобное произношение, безусловно, заслуживает резко отрицательной оценки.

Характерными для чтения младших школьников дикционными недочетами выступают замены, искажения, повторы, добавления, перестановки, пропуски слогов, слов, звуков. Ошибки на перестановку и пропуск звуков в слове относятся к числу самых распространенных.

Устранение и предупреждение общих для чтения младших школьников дикционных недочетов проводятся на уроках чтения, прежде всего при выполнении специальных произносительных упражнений, а также при чтении школьниками текстов произведений книги для чтения.

Тренировочные произносительные упражнения (другими словами, речевые разминки) по своему содержанию являются комбинированными: они одновременно направлены на развитие подвижности и гибкости артикуляционного аппарата детей; их речевого (звукового или фонационного) дыхания, голоса; на становление хорошей дикции и выработку литературного произношения.

Речевые разминки имеют свое профилактическое значение: они рассчитаны на всех учащихся класса. Такие речевые разминки предполагают элементарное знакомство учащихся младших классов с физиологией произношения.

Конечно, в начальной школе нет необходимости детально объяснять все тонкости произнесения какого-либо звука речи, но важно привлекать внимание детей к позам и движениям видимых активных органов речевого аппарата: нижней челюсти, языка, губ. Подобного рода наблюдения не вызывают затруднений у учащихся, так как детям требуется только осознать уже привычные для них движения органов речи.

Следует правильно подобрать дидактический материал для тренировочных произносительных упражнений. Эту роль выполняют не изолированные слоги, слова, звуки, а целые фразы, которые состоят из скороговорок, пословиц, считалок и т.п. Все тексты, что предназначены для разминки, предварительно необходимо записать на доске. Грамматическая форма или слово выделяется подчеркиванием.

Отличным материалом для речевой гимнастики являются скороговорки, богатые звуковыми повторами и обладающие четко выраженным ритмом. Они занимательны по своему содержанию и легко запоминаются детьми. Работа над скороговорками начинается с осмысления их содержательной стороны.

Так, к примеру, лишь уяснив мысль в стихотворной строчке «В школу пошел – учись хорошо!», ученики тренируются, с одной стороны, в отчетливом произнесении согласного [ш] и дифференциации его со [с], близким по артикуляционно-акустическим признакам, а с другой – в литературном произношении глагола на –сь в форме повелительного наклонения «учись».

Начало упражнения со скороговоркой: «Вечером девочка Мила в садике клумбу разбила. Брат ее мальчик Иван тоже разбил стакан» – это выяснение разного значения глагола «разбить» в тексте. В ходе последующей работы дети оттачивают литературное произношение «мб» в слове «клумба», а также тренируются в разграничении трудных для них согласных звуков [р] - [л] [Аванесов, 2004].

В школьной практике существует уже достаточно закрепившаяся последовательность проведения упражнений со скороговорками:

1) размеренное, замедленное, преувеличенно четкое произнесение скороговорок;

2) произнесение в обычном темпе;

3) произнесение текста в убыстренном и постоянно ускоряющемся темпе.

При работе с детьми младшего школьного возраста на уроке особенно важно заботиться не о наращивании скорости проговаривания записанного текста, а о том, что Даль называл «чисторечием», т.е. о внятности, правильности и ясности произношения. Но при самостоятельной тренировке во внеурочное время учащимся рекомендуется убыстрять темп проговаривания.

Чтение скороговорки в разных темпах речи связывается с произнесением, различным по силе голоса: вполголоса, громко, шёпотом; при этом соблюдается общее правило проговаривания текста на выдохе. Произносительные разминки не должны превращаться в чисто технический тренаж.

Так, к примеру, текст «От удара бомбардира задрожала вся квартира» прочитывается детьми с действенной задачей «сообщить кому-либо потрясающую новость».

Во время проговаривания скороговорки учитель выставляет требование отчетливого произнести согласный [р] и вместе с тем правильно произнести сочетания *мб* в выделенном слове.

Скороговорку «Приготовила Лариса для Бориса суп из риса. А Борис Ларису угостил ирисом» необходимо прочесть с заданием «Похвалите Ларису и Бориса, ведь они так внимательны друг к другу, заботятся друг о друге». В процессе проговаривания дети тренируются в разграничении соноров [р] - [л], а также овладевают правильным ударением существительного «ирис» в значении «конфета».

Эффективно чтение скороговорок с последовательным перемещением в них логического ударения также очень эффективное упражнение. Оно организуется в форме вопросов учителя и хоровых ответов учеников:

«Шла Саша по шоссе?

Шла Саша по шоссе.

Шла Саша по шоссе?

Шла Саша по шоссе.

Шла Саша по шоссе?

Шла Саша по шоссе»

Выбирая небольшие по объему короткие чистоговорки для работы на уроке, для домашней же тренировки можно предлагать сравнительно большие по количеству слов тексты.

Вопрос о наиболее эффективном влечении речевой гимнастики в уроки русского языка требует еще поисков оптимального способа разрешения. Речевую гимнастику можно проводить в начале и в середине урока. Проводимая в начале урока произносительная зарядка настраивает учеников на грамотное и отчетливое произношение в течение всего дальнейшего урока.

Речевая разминка в середине урока снимает усталость детей, активизирует их внимание к звучащей речи. Ее можно использовать также во время физкультминутки, параллельно выполняя различные физические упражнения. Речевая гимнастика должна не загромождать урок, а сливаться органически со всеми другими компонентами его структуры.

Еще одно эффективное направление дикционной работы – это совершенствование произношения младших школьников в процессе чтения ими произведений «Книги для чтения». Культуру звучащей речи детей повысить невозможно, если требования правильности и отчетливости произношения будут соблюдаться только во время тренировочных упражнений на уроках русского языка и игнорироваться при самостоятельном чтении учащихся.

Для выработки верности читаемого используют предупредительные меры исправления. Предупреждение произносительных ошибок необходимо проводить на этапе подготовки к восприятию художественного произведения согласно общим требованиям, что предъявляются к словарной работе. Для проговаривания вслух из текста выбираются только те словосочетания и слова,

которые можно тематически объединить и связать по смыслу с рассказом учителя, рассматриванием картины, беседой.

Слова и словосочетания записывают на доске, далее в процессе работы прочитываются хором и индивидуально. Иногда в дикционно правильном и четком произнесении нуждается имя автора произведения.

Работа над правильным произношением слов на уроке литературного чтения не дублирует работу, что проводится на уроке русского языка. На уроке чтения достаточно, чтобы ученики правильно, без искажений и ошибок прочли написанное слово, если его буквенный и звуковой состав расходится. Известно, что исправление ошибки товарищами гораздо эффективнее, чем указание на нее учителем. Осознание неправильности наступает лишь после произнесения, прочтения слова, причем и слушающий, и читающий в состоянии исправить ошибку, если нарушены знакомые им правила произношения.

Намного труднее детям дается осознание отступлений от требований хорошей дикции. Указания на дикционные недочеты читающего делаются учителем. В случае таких, к примеру, ошибок, как недоговаривание слова, искажение его окончаний и т.п., учитель останавливает читающего, заставляя его внимательно всмотреться в буквенный состав произнесенного слова и прочесть повторно. Многосложные, труднопроизносимые слова (типа «разбушевавшуюся, возвращавшуюся, необыкновенный» и др.) прочитываются всем классом сначала по слогам, а затем в обычном темпе речи.

Естественно, исправление на уроке ошибок требует чувства меры и большого такта. Постоянное внимание к произносимому, вслушивание в звучащую речь позволит учащимся заметить, почувствовать и эстетическую, и эмоциональную окраску звуков. В начальных классах возможны самые элементарные наблюдения над благозвучием – неблагозвучием русской речи как сильнейшим средством выразительности. С благозвучием русской речи можно познакомить школьников во время чтения «Сказки о царе Салтане...» А.С. Пушкина. Для этого достаточно попросить детей вслушаться в звучание двух строк:

«Ты, волна, моя волна!

Ты гульлива и вольна!»

Музыкальность и мягкий ритм данных строк создаются особыми фонетическими средствами и, в первую очередь, преобладанием в отрывке гласных звуков и длительных согласных [в], [л], нежных, ласкающих слух. «Красивые» сочетания звуков напоминают ученикам гармонию и красоту изображаемого явления: дети «слышат», как плавно движутся волны.

Конечно, наблюдения над благозвучием и неблагозвучием русской речи занимают в начальных классах весьма скромное место, но недооценивать их нельзя. Эти фрагментарные наблюдения развивают эстетический, художественный вкус детей, без которого невозможно формирование настоящего вдумчивого читателя.

Итак, повышение и воспитание культуры звучащей речи, а также сама орфоэпическая работа с младшими школьниками осуществляется на уроках русского языка и литературного чтения в разных направлениях:

- а) формирование хорошей дикции;
- б) закрепление орфоэпических умений учащихся;
- в) наблюдение над звуковым строем русской речи.

Естественно, работа над культурой речи учащихся не ограничивается лишь рамками урока русского языка и чтения; требования правильности и отчетливости произношения предъявляются к речи детей и на всех других уроках, а также во внеурочное время.

Формирование и развитие орфоэпических умений у учащихся должно происходить на каждом уроке русского языка. Для этого учитель может использовать различные приёмы и методы. Проанализируем учебники по русскому языку на предмет предупреждения и исправления орфоэпических ошибок у школьников.

Для анализа возьмём учебники русского языка с 1 по 4 класс из следующих учебно-методических комплексов (УМК): «Школа России» и «Образовательная система Л.В. Занкова».

1. «Русский язык» 1-4 класс под ред. В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого УМК «Школа России».

Изучение русского языка в начальных классах — это первоначальный этап системы лингвистического образования и речевого развития, который обеспечивает готовность выпускников начальной школы к дальнейшему обучению.

Целями изучения предмета «Русский язык» в начальной школе по программе «Школа России» являются:

1) ознакомление обучающихся с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического восприятия и логического мышления учащихся;

2) формирование коммуникативной компетенции обучающихся:

- развитие письменной и устной речи,
- диалогической и монологической речи,
- навыков грамотного, безошибочного письма в качестве показателя общей культуры человека.

Систематический курс русского языка представлен в программе следующими содержательными линиями: содержание курса предусматривает изучение одних и тех же разделов и тем в каждом классе.

Подобная структура программы дает возможность учитывать степень подготовки учащихся к восприятию каких-либо сведений о языке, обеспечивает постепенное возрастание сложности материала, а также организует комплексное изучение грамматической теории, навыков правописания и развития речи.

Мы рассмотрим упражнения и задания учебников, обеспечивающие формирование у младших школьников первоначальных теоретических представлений о системе и структуре русского языка по разделу «Орфоэпия».

С понятием «ударение, ударный и безударный слог» учащиеся знакомятся в первом классе, в конце каждого из учебников 1-4 классов есть небольшой орфоэпический словарь.

В учебнике «Русский язык» за первый класс в данном разделе практически все задания связаны с постановкой ударения в словах и предложением проверить выполненное задание по словарю.

В учебнике «Русский язык», 2 класс, продолжается работа над развитием умения определять безударный и ударный слоги, вводится понятие о том, что знак ударения ставится над буквой, обозначающей ударный гласный звук. А также обращается внимание на роль ударения в словах-омонимах.

В данном разделе в учебнике практически все упражнения нацелены на нахождение ударного слога, на постановку ударения в словах.

В учебниках представлены следующие упражнения: «Произнеси данные ниже слова, поставь в них знак ударения над ударными гласными: алфавит, брала, занята, квартал («Русский язык», 1 класс, упр. 10, с.43; «Русский язык», 1 класс, упр. 4, с. 41; «Русский язык», 2 класс, упр. 105, с. 70).

Таким образом, мы видим, что в первом классе упражнения нацелены на формирование умения находить ударный и безударный слог, на формирование умения расставлять ударение в словах, сверять написанное со словарем.

В данном учебнике присутствуют также упражнения, требующие голосом выделять ударный звук (к примеру, упр.1 со стр.); на повышение интонации голоса при произнесении ударного слога (упр. 3 со стр. 40); на нахождение и предупреждение орфоэпических ошибок (упр. 6 со стр. 66) и т.д.

Также учебник предполагает ведение орфоэпического словарика, так как практически всегда рекомендуется выписать те или иные слова и запомнить их написание и ударение.

Во 2 классе создаются предпосылки для изучения такой орфограммы, как «Безударная гласная в корне слова». В учебнике представлены следующие упражнения: на предупреждение и устранение орфоэпических ошибок учащихся (упр. 100, 101 со стр. 68); на обозначение ударений в словах; даются обширные орфоэпические сведения на страницах параграфов (к примеру, на стр. 70); вводятся проверочные работы на знание орфоэпии (упр. 9, 10 со стр. 76).

В конце учебника также находится орфоэпический словарик, состоящий из 96 слов [Канакина, 2015а].

В учебнике «Русский язык», 3 класс, упражнения на постановку ударения в словах встречаются реже. Эта тема косвенно затрагивается при работе над орфограммой «Безударная гласная в корне слова», а также в разделе «Лексика», когда необходимо подчеркнуть роль ударения в словах-омонимах.

Кроме предложенных слов для запоминания, как и в других учебниках данного курса, встречаются следующие упражнения: даются нормы произношения различных слов (стр. 117, 118); представлен орфоэпический словарик, состоящий из 88 слов [Канакина, 2015б].

В учебнике «Русский язык» 4 класс нет упражнений, которые бы предлагали расставить ударение в словах. Но необходимо отметить, что во всех «словарных» и труднопроизносимых словах расставлено ударение.

Так, орфоэпические справки даны на протяжении всего учебника (стр. 72, 84, 118, 122 и т.д.); даются задания на нормы орфоэпии (упр. 234 со стр. 133); вводится раздел «Наши проекты», где предлагаются задания орфоэпического характера (Канакина, 2015в:144).

Во второй части учебника есть «Страничка для любознательных», где описываются орфоэпические нормы некоторых слов в интересной форме [Канакина, 2015в:84].

2. Система Л.В. Занкова.

Рассмотрим курс русского языка Н.В. Нечаевой в аспекте представленности в нем орфоэпических норм русского литературного языка.

В учебниках Н.В. Нечаевой системы развивающего обучения Л.В. Занкова имеется специальная рубрика «Говори правильно», в которой содержатся указания на особенности произношения малознакомых и трудных слов. Так, к примеру, слово «лестница» [с'н'] с непроизносимой согласной.

В словах, пришедших из других языков, буква е не всегда является показателем мягкости согласного звука. Поэтому ученикам предлагается

запомнить такие слова: теннис – [т]еннис, кафе – ка[ф]е, темп – [т]емп, компьютер – компью[т]ер, но музей – му[з']ей, термин – [т']ермин, паштет – паш[т']ет.

В третьем классе основные орфоэпические понятия вынесены в рубрику «Говори правильно», в которой содержится напоминание о роли буквы Е в иноязычных словах, обращается внимание на произношение слов: фо[н]етика, сви[т]ер, [т]ембр, [т]ест и др. Автор просит учеников помогать друг другу освоить правильное произношение этих и других слов, а в спорных случаях обращаться к «Орфоэпическому словарю».

Помимо этого в учебнике представлены и творческие задания. Так, к примеру, автор предлагает ребятам придумать задание, которое помогло бы запомнить произношение слов из рубрики «Говори правильно». Это способствует развитию творческих, учебно-познавательных способностей, мотивирует детей правильно говорить и писать [Нечаева, 1015].

Таким образом, в результате анализа двух методических комплексов мы можем сделать вывод, что в учебниках В.П. Канакиной достаточно много упражнений на запоминание и уточнение орфоэпических норм.

Также в данном курсе в каждом учебнике представлен орфоэпический словарь и дается обширная информация об орфоэпических нормах различных слов. В курсе Н.В. Нечаевой очень мало упражнений на орфоэпию, чаще в учебниках предлагаются лишь слова на запоминание с правильным произношением и постановкой ударения.

Таким образом, дошкольники воспринимают лишь устную речь, в связи с этим навыки говорения складываются неосознанно, под влиянием естественного речевого окружения. С поступлением в школу наиболее важным фактором становится звучащая речь учителя. Предупреждение отрицательного воздействия написания на становление орфоэпических норм обеспечивается целенаправленным обучением детей орфоэпически правильному чтению написанного, а также грамотной записи орфоэпически диктуемого.

Выделяют типы орфоэпических ошибок школьников: произносительные ошибки, орфоэпические ошибки просторечного характера, орфоэпические ошибки диалектного происхождения, ошибки, что обусловлены влиянием родного нерусского языка.

У обучающегося следует сформировать стремление овладеть нормативной стороной речи, представление о понятии «произносительная норма», обеспечить многократное повторение верного варианта произношения слова для того, чтобы выработать нужный автоматизм.

Стоит обратить особое внимание на то, что на практике при обучении русскому языку в начальной школе орфоэпическая работа с учащимися не занимает должного места, отодвигается на второй план по сравнению, например, со словарно-орфографической работой, что, по нашему мнению, является недопустимым. Такое положение проблемы, на наш взгляд, связано с недооценкой учителем звуковой стороны речи в формировании коммуникативных умений у учащихся, в прочном усвоении знаний по русскому языку. Однако же все уровни языка, такие, как лексический и грамматический, взаимосвязаны, и овладение языком как средством общения возможно лишь при условии изучения каждого уровня с учётом его связи с другими.

Глава 4. Использование элементов активного обучения при изучении лингвистических дисциплин

Одной из наиболее ярких тенденций развития современного педагогического образования является переориентация с концепции профессиональной подготовки к концепции развития личности, которая в свою очередь предусматривает индивидуализированный характер организации образовательного процесса. Индивидуализация обучения обеспечивается учётом личностных особенностей индивида, созданием условий для самореализации и развития. Создание развивающих педагогических условий во многом определяется использованием активных методов обучения.

Главным принципом активизации образовательного процесса является использование такой системы методов и приемов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и дальнейшее воспроизведение студентами, а на самостоятельное овладение обучающимися знаниями и умениями в процессе активной деятельности.

Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к самостоятельной мыслительной деятельности, без которой нет профессионального развития. Современные тенденции сферы образования ориентированы не столько на приобретение знаний студентами, сколько на формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Активное обучение отличается от традиционного рядом особенностей, к которым, прежде всего, относится активизация мыслительной деятельности студентов путем формирования специальных условий, которые способствуют этой активизации независимо от их желания. Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательно комплексного,

использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств [Кругликов, 2000: 10].

Под методами активного обучения следует понимать психолого-педагогические технологии организации учебного процесса, при реализации которых дидактическими средствами создаются условия, мотивирующие слушателей к самостоятельному и всестороннему освоению учебного материала в процессе активной творческой деятельности, основанной, в первую очередь, на непосредственном оперировании учебным материалом.

Формирование теории активного обучения студентов – одно из средств развития познавательной деятельности. Применение на практике проблемного и развивающего обучения привело к возникновению методов, получивших название «активные». Свой вклад в развитие активных методов обучения внесли А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.М.Леви. Заметим, что первоначально исследования по активным методам обучения проводились в основном на материале школьной ступени, поэтому для внедрения активных методов в вузе требовалась определенная адаптация теории активных методов к особенностям образовательного процесса в высшем учебном заведении. Примечательно, что А.М. Матюшкин в своих работах не только обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы студентов, но и ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателей и студентов, а также их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных» отношений [Огольцова, Хмельницкая, 2009:129].

В основе исходных положений теории активных методов обучения находится концепция «предметного содержания деятельности», разработанная академиком А.Н. Леонтьевым. Познание определяется как деятельность, направленная на освоение предметного мира. Поэтому, вступая в контакт с предметами внешнего мира, человек познает их и обогащается практическим

опытом как познания мира (обучения и самообучения), так и воздействия на него [Пидкасистый,1995:178].

Активные методы обучения – это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относят дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговую атаку, внеконтекстные операции с понятиями и др.

Термин «активные методы обучения» или «методы активного обучения» появился в литературе в начале 60-х годов XX века. Ю.Н. Емельянов использует его для характеристики особой группы методов, используемых в системе социально-психологического обучения и построенных на использовании ряда социально-психологических эффектов и феноменов (эффекта группы, эффекта присутствия и ряда других). Вместе с тем активными являются не методы, активным является именно обучение. Оно перестает носить репродуктивный характер и превращается в произвольную внутренне детерминированную деятельность обучающихся по наработке и преобразованию собственного опыта и компетентности.

При использовании активных методов обучения в педагогическом вузе меняется роль обучающегося – из послушного «запоминающего устройства» он превращается в активного участника образовательного процесса. Эта новая роль и свойственные ей характеристики позволяют на деле формировать активную личность, обладающую всеми необходимыми навыками и качествами современного успешного учителя.

Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и посредством совершенствования организации и управления образовательным процессом в целом.

Организация образовательного процесса, использующего активные методы обучения, опирается на ряд принципов, к числу которых можно отнести принципы индивидуализации, гибкости, сотрудничества.

Принцип индивидуализации предполагает создание системы многоуровневой подготовки, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся и предоставляющей каждому возможность максимального раскрытия способностей для получения, соответствующего этим способностям, образования. Индивидуализация обучения может осуществляться:

- по содержанию, когда обучающийся имеет возможность корректировки направленности получаемого образования;
- по объему, что позволяет способным и заинтересованным слушателям более глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях;
- по времени, допуская изменение в определённых пределах регламента изучения определённого объёма учебного материала в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями студентов и формой их подготовки.

Принцип гибкости требует сочетания вариативной подготовки, основанной на учете запросов заказчиков и пожеланий обучающихся, с возможностью оперативного, реализуемого непосредственно в процессе обучения, изменения её направленности. Варианты подготовки должны появляться и изменяться в соответствии с изменениями в социуме, что позволяет снизить инерционность системы образования.

Принцип сотрудничества предполагает развитие отношений доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности обучающихся и педагогов, а также развитие уважения, доверия к личности обучающегося, с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы и индивидуальной ответственности за результат.

Все методы активного обучения имеют ряд отличительных особенностей или признаков. Чаще всего, выделяют следующие признаки.

Принцип проблемности. Основная задача при этом состоит в том, чтобы ввести обучаемого в проблемную ситуацию, для выхода из которой (для принятия решения или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний,

и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью ведущего (преподавателя) и с участием других слушателей, основываясь на известном ему чужом и своем профессиональном и жизненном опыте, логике и здравом смысле.

Принцип адекватности учебно-познавательной деятельности характеру приобретаемых практических умений обучаемого. Благодаря его реализации возможно формирование эмоционально-личностного восприятия обучающимися учебного материала.

Принцип взаимообучения. Стержневым моментом многих форм проведения занятий с применением активных методов обучения является коллективная деятельность и дискуссионная форма обсуждения. Многочисленные эксперименты по развитию интеллектуальных возможностей обучающихся показали, что использование коллективных форм обучения оказывало даже большее влияние на их развитие, чем факторы чисто интеллектуального характера.

Принцип индивидуализации. Требование организации учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных способностей и возможностей обучающегося. Признак также подразумевает развитие у обучающихся механизмов самоконтроля, саморегуляции, самообучения.

Принцип самостоятельности взаимодействия обучающихся с учебной информацией. При традиционном обучении педагог (равно как и весь используемый им комплекс дидактических средств) исполняет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию. При активизации обучения педагог отходит на уровень обучающихся и в роли помощника участвует в процессе их взаимодействия с учебным материалом, в идеале преподаватель становится руководителем их самостоятельной работы, реализуя принципы педагогики сотрудничества. Реализация принципа позволяет обеспечить формирование ключевых навыков, необходимых для успешного самообразования, основанного на умении анализировать, обобщать, творчески подходить к использованию знаний и опыта.

Принцип мотивации. Активность как индивидуальной и коллективной самостоятельной и специально организованной учебно-познавательной деятельности обучающихся развивается и поддерживается системой мотивации. При этом к числу используемых преподавателем приемов повышения мотивации обучающихся относятся: творческий характер учебно-познавательной деятельности, состязательность, игровой характер проведения занятий, эмоциональная вовлеченность в образовательную деятельность [Голкина, 2014: 48].

Таким образом, термин «активные методы обучения» является своеобразным родовым обозначением специфических групповых методов обучения, получивших широкое распространение во второй половине XX века и дополняющих традиционные методы, прежде всего, объяснительно иллюстративные методы обучения, посредством изменения позиции обучающихся с пассивно потребительской на активно преобразующую.

Актуальной задачей системы высшего образования является ориентированность на подготовку выпускника, владеющего не только системой специальных знаний по учебным дисциплинам, но и способного творить и преобразовывать окружающую действительность, ведь обладание некой суммой знаний оказывается недостаточным фактором ориентации в быстро меняющемся мире и успешности в профессиональном сообществе. В связи с этим мы можем говорить о своего рода переориентации процесса обучения и воспитания в вузе «от человека образованного – к человеку творческому» [Библер, 1975: 202.].

Далее предлагаем задания, использование которых в образовательном процессе в педагогическом вузе при изучении дисциплин лингвистического цикла, таких как: «Современный русский язык», «Педагогическая риторика», «Актуальные вопросы русского языка и речеведения», «Русский язык и культура речи», «Теория и практика эффективного речевого общения» и др., на наш взгляд, будет способствовать повышению творческой активности обучающихся.

1. Игра «Третий лишний». Обучающимся предлагаются цепочки из 3 слов. По условиям задания нужно вычеркнуть «лишнее». Задание осложняется тем, что очевидного сходства между этими предметами нет, а значит и лишним может быть любое слово, необходимо только дать последовательное объяснение своего выбора. Например: а) *принтер, кисточка, чашка*; б) *линейка, навесной замок, огурец*; в) *мост, верёвка, карандаш*.

2. Решение семантических пропорций. Даны первые члены семантических пропорций, в числителе и знаменателе которых находятся разные лексические единицы. Необходимо дополнить ряд, выбрав из списка слова, находящиеся в смысловых отношениях, подобных заданным. Например: *убивать : умирать = поить : пить =* *Дополнительные слова: сидеть, кормить, тонуть, спать, думать, катить* Можно предложить обучающимся продолжить список семантических «дробей» самостоятельно или же придумать новые пропорции. Например: *разбиться : хрупкий = пачкаться :*

3. Пополнение «Этимологического словаря». Создание намеренно искаженного толкования слова, путем его ложной семантизации. Например, *стриж – парикмахер; бездарь – человек, который пришёл на праздник без подарка; баранка – овца; добряк – мгновение перед падением; картофель – портфель для переноски карт*. Перед предъявлением задания студентам можно рассказать историю появления этого шуточного издания, обратив внимание на то, что играют со словами даже учёные – лингвисты.

4. «Придумай объяснение». Задание учит нестандартно мыслить, выделять причинно-следственные связи явлений, быть внимательными к семантике лексической единицы, подбирать точные вербальные формулировки. Например: «Вы приходите домой после института, а дома вас встречает розовый медведь». Обучающимся предлагается придумать как можно больше объяснений этой ситуации.

Предложенные версии могут быть как реальные, так и фантастические.

5. Игра «Дальние родственники». Что общего между дорогой и гитарой? Между ложкой и краном?

6. Игра «Всё возможно». Обучающимся предлагается вообразить смешение различных видов восприятия, например, ощущать вкус звуков, слышать цвета, обонять ощущения. Необходимо пофантазировать и представить свои размышления на одну из тем: «Чем пахнет суббота?», «Какого цвета радость?», «Какой вкус у диплома?» и т.п.

7. «Речь адвоката». Обучающимся необходимо изучить предложенные сравнения и убедить всех, что они правомочны. Например: *Спорт подобен заточке топора. Учеба подобна починке протекающего крана. Обучение подобно приготовлению торта.*

8. Игра «С миру – по нитке». Проводящий упражнение задает тему размышлений. Далее обучающиеся предлагают по одной строке, располагая их в определенной последовательности: цвет, вкус, запах, образ (внешность), звук, переживания (эмоции). Например, по теме «Зима» в качестве реплик могут быть предложены: *Зима – пора белого цвета в природе. Зима – вкус снежинок на губах. Зима пахнет морозной свежестью. Зима – это искрящийся снег под ногами и переливающиеся от инея деревья. Зима – это звуки вьюги и завывания пурги. Зима – это время радости и грусти.*

9. Изготовление стишков «пирожков». «Стишки–пирожки» – своего рода игра по созданию четверостишия, написанного строчными буквами, без рифмы, оформленное без пунктуационных знаков, но со смыслом и юмором. Участникам предлагается «тесто» – 2 строчки, а им предстоит создать «начинку». Например, *Без ложной скромности замечу / Я гениальный человек / А то, что ничего не создал/ так я был занят и болел.*

10. Игра «Брачные объявления». Каждый участник получает карточку с названием какого-либо предмета, обладающего характерными свойствами. Предмету нужен другой предмет, его дополняющий. Каждый участник игры произносит текст «брачного объявления» от имени своего предмета. В первой части объявления нужно представить свой предмет: описать его «внешность», характерные черты; вторая часть объявления – «заказ» на будущего «спутника жизни»: его внешние и функциональные особенности. Объявление считается правильным, если удалось найти те главные черты предмета и его «половины»

11. «...Из того, что было». Обучающимся предлагается наугад выбрать по паре слов из каждой колонки и использовать их в качестве «затравки» для создания рассказа.

Фиаско	Спираль	Суфле
Ножницы	Словарь	Технология
Абзац	Веревка	Дополнение
Харизма	Сайт	Бумажник
Наказание	Ноготь	Ямб
Хлеб	Стена	Пушкин

12. «Тавтограмма». Обучающимся предлагается написать рассказ, в котором все слова начинались бы на одну букву. Например, «Боря был балованным бездельником: болтал, будто бесконечно болел...»

13. «Акrostих». Обучающимся предлагается создать стихотворную загадку, отгадкой которой будут начальные буквы каждой строки. Выполняя подобные задания, обучающиеся совершенствуют способность бегло и логически верно строить высказывание, грамотно вербально актуализировать важную информацию, создавать яркие словесные образы.

14. Задания, основанные на соотнесении метафорических образов. Например: «Представьте рассуждения, заполнив пропуски подходящими по смыслу словами. Объясните свой выбор. _____ для _____ то же, что сессия для студента. Или _____ подобно изготовлению торта, потому что _____» Или Вода для корабля то же, что _____ для студента.

15. «Семантические загадки». Для отгадывания загадки обучающимся необходимо подставить предлагаемые в качестве решения слова в соответствующие контексты и убедиться, что такая сочетаемость является возможной. Например: *Это можно разжечь, оно может разгореться, а может угаснуть. Может пылать. Что это: а) костёр; б) дрова; в) спор; г) фонарь; д) страсть?* Или: *Это можно прочистить, но нельзя очистить. Это можно вправить, но нельзя исправить. Это можно пудрить, но нельзя румянить. Что это: а) кости, б) мозги, в) труба, г) ум, д) щёки?*

Поиск путей совершенствования качества подготовки будущих специалистов заставляет учебные заведения пересматривать как содержание образования, так и саму технологию организации образовательного процесса. Одним из средств индивидуализации и диалогизации процесса обучения в вузе можно считать рабочую тетрадь.

Своим содержанием, построением, конструированием, использованием рабочей тетради нацелено на «соавторство» и «сотворчество», что является неотъемлемой составляющей диалогизации образовательного процесса. На смену заучиванию и репродукции приходит самостоятельное добывание знаний. Все эти особенности рабочей тетради следует учитывать при ее разработке. Рабочие тетради являются новым образовательным жанром, который интегрирует не только инновационную технологию образования, но и задает новую траекторию обучения, как теоретическом, так и в практическом плане.

В результате анализа литературы можно выделить следующие дидактические функции рабочих тетрадей: компенсаторная – то есть облегчение процесса обучения, уменьшение временных затрат; информативная – передача необходимой для усвоения информации; интегративная – рассмотрение изучаемого объекта или явления по частям и в целом; познавательная – развитие познавательного интереса, умения наблюдать, мыслить, эстетического вкуса; формирующая – формирование видов познавательной деятельности, приемов познания и способов усвоения [Литвинова, 2016: 4].

Приведем несколько фрагментов рабочей тетради по морфологии современного русского языка, которые возможно использовать на лекционных занятиях.

В качестве одного из заданий рабочей тетради при изучении темы «Служебные части речи в русском языке» возможно заполнение таблицы по ходу лекционного занятия. В качестве материала для наблюдения приводятся фрагменты словоупотребления и выдержки из научно-методических работ, которые позволяют выявить особенности и характерные черты служебных слов и представить различные точки на их статус.

Задание

Заполните графы таблицы. Раздел «Материал для наблюдения» поможет Вам заполнить графу «Примечания»

Критерии сравнения	Слова самостоятельных частей речи	Слова служебных частей речи	Примечания
Фонетический уровень	Имеют словесное ударение		
Лексический уровень	Имеют лексическое значение		

Морфемный уровень	Членятся на морфемы		
Морфологический уровень	Имеют морфологические категории		
Синтаксический уровень	Выполняют функцию члена предложения		

Материал для наблюдений:

1) Ветер по морю гуляет

И кораблик подгоняет...

Выйду я из дому,

Гляну на село:

Девчата гуляют –

И мне весело...

2) «Выделяются морфемы корневые и аффиксальные (...) Корневые морфемы – обязательная часть слова, не существует слов без корня.... Некоторые аффиксальные морфы омонимичны корневым морфам служебных слов: приставка без- и предлог без....» (См. работы Е.А. Земской).

4) «...в русском языке выделяются слова, структурно идентичные морфемам. В эту группу слов входят слова с непроеизводной основой, не имеющие форм словоизменения (перед, лишь, кашне, но, ой!, меню и.т.д.)» (См. работы А.Н. Тихонова, Н.М. Шанского).

5) «Корневая морфема является основным элементом, мотивирующим лексическое значение слова..(...). Она выделяется в пределах всех словесных единиц языка...» (См. работы А.Н. Тихонова, Н.М. Шанского).

Предлог как служебная часть речи.

Предлоги – слова служебной части речи, с помощью которых оформляются подчинительные отношения между _____ и другими словами в словосочетании.

Смотреть из окна

Далеко от города

Воодушевленный на победу

Некоторые из присутствующих

Один из трех

Лучший из лучших

Один из нас.

Основная	функция	предлога	РЕЛЯТИВНАЯ
----------	---------	----------	------------

Однако _____

Материал для работы:

1) «На дне» (М. Горький)

«Про это» (В. Маяковский)

«С тобой и без тебя» (К. Симонов)

«В овраге» (А. Чехов)

2) «Давай за...»

«Обувь от и до»

«Новости культуры от...»

3) Этюд с предлогами

Г.Григорьев

Мы построим скоро сказочный дом

С расписными потолками внутри.

И, возможно, доживём до...

Только вряд ли будем жить при...

И, конечно же, не вдруг и не к нам

В закрома посыплет манна с небес.

Только мне ведь наплевать на...

Я прекрасно обойдусь без...

Погашу свои сухие глаза

И пойму, как безнадёжно я жив.

И как пошло умирать за...

Если даже состоишь в...

И пока в руке не дрогнет перо,

И пока не дрогнет сердце во мне,

Буду петь я и писать про...

Чтоб остаться навсегда вне...

Поднимаешься и падаешь вниз,

Как последний на земле снегопад.

Но опять поют восставшие из...

И горит моя звезда – над!

Название части речи представляет кальку с _____

и буквально означает: стоящий «перед словом».

! Однако предлоги могут стоять _____

Материал для работы:

1) Бой идет святой и правый,

Смертный бой не ради славы,

Ради жизни на земле (А. Твардовский)

2) *Изводишь,*

единого слова ради,

тысячи тонн

словесной руды (_____).

3) *Здоровья ради,*

Пользы для (слоган ООО «Каравай»).

Самостоятельного лексического значения предлоги не имеют, но они участвуют в оформлении разного рода семантических отношений.

Для того чтобы определить принадлежность предлога к семантической группе, необходимо обратить внимание на смысловые отношения слов, входящих с предложно-падежное словосочетание

Семантические группы предлогов	Примеры
Пространственные	
Временные	
Объектные	
Определительные	
Причинные	
Целевые	

Сопоставительные (сравнительные)	
Образа действия	

Материал для работы:

Отдыхать в Крыму, говорить о работе, побывать на Кавказе, прочитав с выражением, прийти в семь, работать с утра до ночи, забыть про сон, стены из камня, краснеть от стыда, глаза без блеска, остановиться для отдыха, величиной с горошину, опоздать из-за дождя, подарить на память, пообедать с аппетитом.

Типы предлогов по семантической валентности

Типы предлогов	Однозначные	Многозначные
Характеристика типов предлогов		
Примеры предлогов	БЛАГОДАРЯ, ВСЛЕДСТВИЕ,	В, НА
Контексты		

Типы предлогов по образованию

Типы предлогов	Непроизводные (первообразные, древние)	Производные (непервообразные, новые/новейшие)
Характеристика типов предлогов		
Время появления в	возникли в языке до	возникли в языке после

языке	17в.; (закрытый состав)	17в.; (открытый состав)
Примеры предлогов	<i>в, с, к, о, у, на, за, от, из-за, из-под, по-над.</i>	наречные: отыменные: отглагольные:

Некоторые из "бывших" наречий в современном русском языке уже таковыми не являются, полностью перейдя в разряд предлогов: *вопреки, кроме, среди, близ.*

По сравнению с первообразными предлогами производные предлоги имеют более узкое и определенное значение (ср.: *у города* и *вблизи города*).

Наречные предлоги, соотносительные с обстоятельственными наречиями, в большинстве сочетаются с родительным падежом, за исключением предлогов *вопреки, вслед, навстречу, наперекор*, сочетающихся с дательным падежом. Предлоги, связанные с качественными наречиями, могут управлять разными падежами, например, предлоги *относительно, касательно* управляют родительным падежом, а *подобно, согласно, соответственно* и др. управляют дательным падежом.

Типы предлогов по структуре

Типы предлогов	Простые	Двойные (сложные, сращенные)	Составные (предложные сочетания, лексии)
Характеристика			
Примеры			

Контексты			
-----------	--	--	--

Материал для работы:

в, на, до, благодаря, по-над, из-за, мимо, из-под, вместе с, независимо от, по пути к, от.

Парадигматические отношения предлогов

Синонимия предлогов:

Внутрипадежная синонимия

Остановиться у дома (род.п.)

Остановиться около дома (род.п.)

Остановиться возле дома (род.п.)

Межпадежная синонимия

Подготовить для печати (род.п.)

Подготовить к печати (д.п.)

Антонимия предлогов:

Внутрипадежная антонимия

Встретиться до занятий (род.п.)

Встретиться после занятий (род.п.)

Межпадежная антонимия

Сесть за стол (в.п.)

Выйти из-за стола (род.п.)

Под препозиционализацией понимается процесс

В предлоги переходят:

— _____ (ср.: в продолжение письма вставлена цитата из книги - такое положение сохранялось в продолжение суток; верить в силу своих друзей - в силу возникших обстоятельств);

— _____ (ср.: тихо вокруг - ходит вокруг дома; об этом поговорим после - встретимся после праздника);

— _____ (ср.: вставать утром, включая свет - передать оборудование включая все узлы и детали; выступил, благодаря учителя - благодаря мастерству учителя тема была усвоена).

При изучении темы «Наречие и КС как части речи» целесообразно предложить выполнение задания, позволяющего выявить грамматические характеристики указанных частей речи, заполнив соответствующие строки. В заключительной части задания необходимо представить собственные рассуждения относительно выделения у слов категории состояния значений вида, наклонения и времени.

Задание

Обратите внимание на то, какие грамматические значения могут быть определены у слов категории состояния

На улице холодно. На улице было холодно. На улице и завтра будет холодно. _____

Нам надо бы быть внимательней. Пусть всем вокруг будет хорошо. _____

(В.В. Виноградов, А.Н.Тихонов, П.А. Лекант, Е.И. Диброва и др.)

На улице с каждым днем становилось холоднее. На улице стало холодно.

_____ (А.Н. Тихонов, Н.М. Шанский)

Заметим, впрочем, что выделение значений _____ у слов КС является весьма спорным и многими учеными не поддерживается, ведь признание таковых ведет к признанию _____ (ср.: была учителем, будет учителем, была бы учителем).

В последнее время все большую популярность получила форма электронной рабочей тетради. К преимуществам электронной рабочей тетради можно отнести быструю проверку результатов. При использовании печатных

рабочих тетрадей студент, выполнив все задания раздела, должен прийти к преподавателю и передать тетрадь для проверки. В электронных рабочих тетрадях большая часть информации проверяется автоматически без участия преподавателя. Преподаватель лишь фиксирует количество правильных ответов студента. Для выполнения творческих заданий, где студенту необходимо высказать свое мнение относительно какой-либо проблемы, предусмотрены специальные формы для ответов. Результаты творческих работ студент отправляет преподавателю через интернет.

Еще одним из преимуществ является компактность: электронная рабочая тетрадь не занимает места в сумке студента и на столе преподавателя. Электронные рабочие тетради являются по своей структуре открытыми системами. Их можно дополнять, корректировать, модифицировать в процессе эксплуатации; повысить доступность, разместив их на сервере учебного заведения [Курносов, Андреева, 2015:204].

Рабочую тетрадь можно использовать на любом этапе учебного занятия. Она позволяет преподавателю установить «обратную связь» с обучающимися, диалогизировать и индивидуализировать процесс образования. Кроме указанного применение рабочей тетради как средства обучения требует от студентов активных мыслительных действий, помогает более качественно подготовиться к промежуточной аттестации и позволяет развить самостоятельность как профессиональное и личностно значимое качество. Применение рабочей тетради в практике преподавания филологических дисциплин в педагогическом вузе может рассматриваться как действенное средство индивидуализации и диалогизации образовательного процесса.

Таким образом, применение элементов активного обучения в практике преподавания дисциплин лингвистического цикла в педагогическом вузе способствует повышению качества получаемого образования и формированию у обучающихся профессионально значимых компетенций.

Глава 5. Активные и интерактивные методы обучения в иноязычном образовании

В настоящее время перед высшей школой стоят сложнейшие задачи, которые невозможно решить без качественных изменений в системе подготовки бакалавров и переориентации её в направлении от традиционных объяснительно-иллюстративных и репродуктивных к творческо-поисковым активным методам, позволяющим развить познавательные, творческие, профессиональные способности выпускников вузов, формировать у них коммуникативную компетенцию.

Новые подходы определяют главную социальную задачу современного обучения, которая заключается не только в том, чтобы дать широкое образование, но и в том, чтобы научить будущего специалиста самостоятельно приобретать и постоянно углублять свои знания, сформировать у него стойкие познавательные мотивы и умение быстро ориентироваться в стремительном потоке научной информации.

Необходимость обновления технологии вузовского обучения за счёт введения новых организационных форм и методов подтверждает Ю.Э. Краснов. Анализируя состояние методов обучения в системе современного образования, он считает, что в условиях, когда люди усложняют требования к учебной работе, «когда они хотят услышать что-то принципиально новое, чему-то научиться, в таких условиях прежнее содержание и традиционные методы работы с людьми становятся недостаточными» [Краснов, 1993: 21]. Возникает необходимость поиска инновационных форм и методов в образовании.

В.А. Сластёнин пишет следующее: «Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося» [Сластенин, 2004: 323].

Суть инновационного образования можно выразить фразой: «Не догонять прошлое, а создавать будущее» [Ващенко, 2000 : 23]. В лучших своих образцах оно ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем – по мере необходимости – приобретать знания самостоятельно. Именно поэтому такое образование должно быть связано с практикой более тесно, чем традиционное.

С развитием постиндустриального (инновационного) общества все больше проявляется потребность в людях инициативных, самостоятельно мыслящих и способных принимать нестандартные решения, умеющих жить в быстро меняющемся мире. В таком обществе задача образования не только научить учиться, но и подготовить людей к встрече с новыми задачами, с которыми раньше не приходилось сталкиваться. И особенно важно то, что это нестандартные задачи – открытые задачи, чаще всего требующие поиска инновационных решений. Школа-фабрика такие задачи решать не учила, она всегда учила выполнять стандартные функции и действовать на основе устоявшихся моделей. Задача же образования в новых условиях научить работать на границе знаний, в нестандартных ситуациях, решать открытые задачи.

Таким образом, можно заключить, что целью инновационного образования является формирование и развитие инновационной способности (находить решения и действовать в конкурентной среде, в условиях быстрых перемен) и инновационной культуры нации.

Важнейшей составляющей инновационного образования должна быть методология деятельности как система процедурных правил, принципов и приемов, которые составляют содержание человеческой деятельности, ее стратегию и тактику, связывают теорию с практикой. Развиваясь первоначально в предпринимательском, прежде всего наукоемком, секторе экономики, методология инновационной деятельности в настоящее время все глубже проникает и в социальную сферу. В частности, инновационное образование

должно предполагать новый тип образовательного процесса, требующего творческой и раскрепощенной личности обучающего и обучаемого. Такой тип обучения, помимо поддержания и развития лучших образовательных традиций, стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации.

В инновационном образовании должно присутствовать три взаимосвязанных проблемных аспекта. Первый касается глубокого различия двух видов описания объектов деятельности: количественного и качественного. Только системное владение обоими видами позволяет своевременно выявлять переход количества в качество, правильно разрабатывать и реализовывать инновационные решения. Высшая школа должна исходить из того, что реальное развитие происходит главным образом за счет смены качества. В известной степени этот аспект обуславливает изобретательскую активность студентов. Изобретение – это не что иное, как новое качество, а оперировать качествами в большинстве вузов не учат.

Второй проблемный аспект инновационного образования связан с необходимостью формирования и внедрения в образовательную практику методологии многокритериальной постановки и решения инновационных задач.

Наконец, третьим аспектом инновационного образования служит инновационное мышление. Как отмечает А. Д. Савельев «инновационное мышление у студента вуза может возникнуть, если студент является субъектом образования, активно мотивирован в обучении» [Савельев, 2000: 16]. Следовательно, успех системы инновационного образования, в конечном счете, зависит от преподавателя и педагогической среды. В последнее время инновации в обучении и воспитании привлекают внимание не только педагогов, но и социологов, философов, психологов. В педагогических инновациях центральное место занимают технологии обучения.

Инновационность образования как процесса обучающей деятельности, нацеленного на подготовку людей к инновационной практике, определяется

рядом факторов, важнейшими из которых являются образовательные программы, технологии обучения, исполнители – преподаватели, тренеры, тьюторы.

В связи с этим проблема поиска новых, более эффективных форм и методов, к числу которых относятся активные методы обучения (АМО), стала наиболее актуальной в наши дни.

М. Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения:

«- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;

- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);

- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых» [Активное социально-психологическое обучение, 2011 : 96].

Под активными методами обучения (АМО) подразумеваются методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями. Активные методы мобилизируют в процессе обучения не память, а мышление, помогают уходить от сложившихся стереотипов, искать самостоятельные, оригинальные варианты ответов и пути решения учебных задач; вносят элементы имитационного моделирования, поиска, сравнения различных факторов, позиций, выводов с тем, чтобы яснее выбрать свою точку зрения, отработать индивидуальный стиль деятельности и диалогического общения.

Основная задача внедрения активных форм – воспитание личности, готовой к конкуренции, самостоятельной в решении жизненных вопросов, творческой личности. Необходимо совершенствовать не только систему методов сообщения новых знаний, но и методики формирования у учащихся различных умений и навыков. В процессе реализации активных форм на занятиях ставятся следующие задачи:

- повышение интереса к процессу обучения;
- взаимодействие преподавателя и студента;
- создание преподавателем наилучших условий для развития мотивации творческой, эмоциональной, экспериментальной деятельности обучаемых;
- создание благоприятного эмоционального поля [Балаев, 1986 : 24].

Активные методы обучения отнесены к классу образовательных технологий, обозначенных как «технологии модернизации обучения на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся» [Селевко, 2005 : 136], которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. В качестве основных неоспоримых достоинств выступают высокая степень самостоятельности, инициативности, развитие социальных навыков, сформированность умения добывать знания и применять их на практике, развитие творческих способностей. Чувство свободы выбора делает обучение сознательным, продуктивным и более результативным.

Отметим, что эпитет «активные» используется с целью противопоставления активных методов обучения традиционным, где участники учебного процесса поляризованы в своих ролях учащегося и обучающего. Первые являются потребителями готового знания, накопленного и обобщенного в виде теорий, фактов, законов, закономерностей, понятий и категорий. Активность учащегося сводится к усвоению этих знаний и их последующей репродукции, таким образом, уровень развития и эффективность функционирования их памяти во многом определяют эффективность их учебной работы в целом. Позиция учащегося в классической системе обучения

может быть оценена как пассивно-потребительская, поскольку знания усваиваются как бы про запас, их использование на практике отсрочено во времени, сам учащийся не может выбирать, что, когда и в каком объеме он будет осваивать: преобразование теоретических знаний, конструирование новых, наработка собственного опыта исследовательской работы. Задача обучающего – облегчить работу учащихся, сделать материал более интересным, доступным для понимания, обеспечить его точное и прочное усвоение, проконтролировать конечный результат.

Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательно комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств [Лебедева Е.В., 2010]. Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и посредством совершенствования организации и управления учебным процессом в целом.

АМО включают в себя следующие технологии: технология проблемного обучения, технология проектного обучения, игровые технологии, интерактивные технологии.

Далее мы раскроем сущностные аспекты каждой из указанных технологий и приведем примеры их практического использования на занятиях по английскому языку в процессе подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование».

Технология проблемного обучения – это такая форма обучения, в которой процесс познания учащихся приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Успешность проблемного обучения обеспечивается совместными усилиями преподавателя и обучаемых. Основной дидактический прием – создание проблемной ситуации, имеющей форму познавательной задачи. Познавательные задачи должны быть доступны по трудности, учитывать познавательные возможности обучаемых, находиться в

русле изучаемого предмета и быть значимыми для усвоения нового материала. Функция обучающихся – не просто переработать информацию, а активно включиться в открытие неизвестного для себя знания.

Основная задача педагога – не столько передать информацию, сколько приобщить учащихся к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. В сотрудничестве с преподавателем учащиеся «открывают» для себя новые знания, постигают теоретические особенности отдельных предметов. В решении обучающих и развивающих задач проблемного обучения центральным звеном является проблемная ситуация. От того, насколько удачно она создана, во многом зависит успех учебно-познавательного процесса.

Приведем примеры проблемных заданий.

1. Survivor scenarios

Read the situation and think creatively to make it through. Imagine you are on an island, knowing that help will not arrive for three days. The group has a limited amount of food and water and must create shelter from items around the island. Work together as a group and listen to any idea about how to make it through the three days as safely and comfortably as possible.

2. Moral dilemma

We create a number of possible moral dilemmas our students might encounter in life, write them down, and place each item folded up in a bowl or bag. Some of the items might include things like, “I saw a good friend of mine shoplifting. What should I do?” or “The cashier gave me an extra \$1.50 in change after I bought candy at the store. What should I do?” Each student draw an item from the bag one by one, read it aloud, then tell the class their answer on the spot as to how they would handle the situation.

Одной из целей наших практических занятий по английскому языку является совершенствование профессиональных знаний, умений будущего учителя, в том числе и навыков педагогического общения. Поэтому очень часто наши проблемные задачи носят методический и педагогический характер.

Situations for problem-solving activity.

Instructions: Read the following problems individually. Consider the possible solutions. Decide on one solution that you think is the best one and be able to justify it. Then discuss your solutions in your group, giving your preferences and discussing the advantages and disadvantages of each.

1. If pupils pass notes or talk when you feel they should be listening, there are ways of dealing with the situation. But what can be done if a quiet boy of twelve just does not belong? He just sits with an absent-minded look and nothing can arouse his interest.

"Are you here, Pete?" I asked him when I felt I could not have it any longer. He looked up startled. A minute passed and he was off again. I insisted. Then he said, "But I'm not doing anything wrong."

There was a provocative note in his answer.

– You're not listening. You're day-dreaming.

He had to admit that.

– I can't help it. I like it.

– But why is it that you dream at the lesson?

– I don't know.

That's it! He does not know.

We often talk about Peter's case in the teachers' room but cannot find the proper solution.

And what would you do?

2. At school you can easily notice that most of the teachers repeat instructions too many times. It is not that the pupils are regular trouble-makers. It is just that you are struggling for communication when their minds are occupied with something more absorbing.

I have always looked for interesting attention catchers to be used if the necessity has arisen.

What would you advise to a teacher of ten-formers?

3. *Today I have sent P. home from school for smoking in the lavatory. That is bad enough for a thirteen-year-old boy, but the more serious part is that he regularly takes money from his parents' pockets. His father, a respectable-looking researcher, confessed it last week.*

He is a rather easily led boy, so they tried to reason with him, but to no avail.

I wonder if sending him home with a note to his parents was a good idea.

And what would you do?

4. *With all my eagerness to teach I cannot find a suitable solution to my problem. The fact is I cannot keep order well. I devised a number of tactics but it did not help. Next year they will be trying to enter different institutes. They like to talk art, music and fashions... But if you observed one of my classes, you would never guess that! You'd hear noise which makes whatever you are trying to explain uninteresting in the extreme.*

So today when I saw K. rude and contemptuous, hands in pockets at the blackboard, I suddenly made up my mind...

What would you do?

5. *That boy had been a newcomer for a month or so, when I noticed he hated doing homework I gave to the class. He was known to have come from a far-away place, but his English was rather good. (Much better than other subjects.) I had the impression that he had learnt English not through textbooks, but from detective stories.*

"Why don't you do your homework?" I asked. "It's dull," he said, "Do you mean to say you would like to do something different?" He nodded in agreement.

And I feel now I need some good advice.

What kind of work would you give to this kind of ninth-former?

6. *Never in history have people been travelling, relocating their families so much as they are doing now. (Some sociologists even say we are witnessing a historic decline in the significance of place to human life.) I personally disagree here, as "East or West, home is best" to me, but professionally more than once did I have to solve problems resulting from that phenomenon.*

For example, last year N., a boy of 12, showed a remarkable indifference to the class members by saying he "was not interested in communication."

"How come?" I asked. "Wouldn't you like to make friends?"

"It makes no sense," answered the twelve-year-old sophisticate.

"I'm sure we'll have to move to a new place very soon."

And that was it.

How would you manage this kind of situation? Do you think you could get him involved?

7. When I met my new 9th form, I immediately saw that N. was not just a good thinker and talker, but he had an astonishingly good memory.

I have no doubt that we should recognize the unique potential of an individual approach to each member of the class. So I gave him a lot of attention.

But one day I recognized that the class became jealous... Or may be there was something wrong about his relationships with the class?

I do not know.

What would you do about it?

8. It is common knowledge that access to oceans of information and the rapid development of science and technology are fascinating, but I think that in terms of the teaching situations it can be embarrassing to a teacher.

The well-read M. of the 10th A always uses most fascinating information with facts and figures for his reports. Sometimes I even feel ill at ease about it as I simply do not know whether it is true or not.

How do you think we should act in such cases?

9. Yesterday I had a few panicky moments as I heard a "cu-coo" chimed by somebody instead of "Good morning". I froze. At first I had no idea what to do. Then I made up my mind. I saw no sense in trying to dodge it. Inwardly I swallowed the threat of tears and decided to take firm action to set the class of fifth-formers to order.

I answered, "Cu-coo, cu-coo! Good morning!"

What do you think about it? What would you do?

10. No one in my 5th B can look so crestfallen over unprepared homework as P. can. His forte is facial expressions and the class enjoys them very much indeed.

Yesterday I called upon him. (The homework was to memorize a poem.) He stood in front of the class without saying a word, just making faces. He was obviously entertaining the children.

I thought I should take up something immediately to stop his clowning.

I wonder what is the best way to deal with this kind of situation?

11. It was more than a flair for painting. He had a real talent. That was clear to all the members of the teaching staff. To everybody but his parents who insisted that he should go on with English as a speciality. (Otherwise what was a school specializing in English for?) They even came to see me and pleaded not to interfere.

I must admit he had a gift for languages too, a perfect ear for accent and pronunciation.

In his final term at school he did a wonderful piece of painting, so I made up my mind. I couldn't help it. I said to him: "We know you're undecided about your future. You and I must have a real heart-to-heart talk about it."

My "talk-in" took a lot of thinking but it worked.

What do you think I told him?

Проблемное обучение на занятиях по английскому языку эффективнее, когда проблемные вопросы обращены к самому студенту и предполагают использование его жизненного опыта (взаимоотношение в семье, увлечения, проблемы). Опыт работы также показывает, что приближать проблемные вопросы к условиям реального общения возможно не только за счет жизненности ситуаций, но и за счет повышения новизны информации, и это возбуждает интерес к ним.

Более того, проблемное обучение имеет практическую значимость в формировании личности, так как студенты обсуждают проблемы, связанные с историей и географией, литературой и музыкой, экологией и биологией. Интегрированные уроки способствуют созданию целостного восприятия окружающего мира: готовят студентов к культурному, профессиональному и

личному общению, развивают воображение, фантазию и мышление, стимулируют интерес, поддерживают высокую мотивацию к изучению иностранных языков, приобщают к культурному наследию и духовным ценностям своего народа и других народов мира.

Технология проектного обучения представляет собой развитие идей проблемного обучения. Характерной особенностью проектной технологии является наличие значимой социальной или личной проблемы студента, которая требует интегрированного знания, исследовательского поиска решений, проектной деятельности. Роль преподавателя – это роль куратора, советника, наставника, но не исполнителя. Цель проектного обучения – овладеть общими умениями и навыками в процессе творческой самостоятельной работы, а также развить социальное сознание.

Проектирование учебной деятельности на основе метода проектов состоит из нескольких этапов, на каждом из которых происходит последовательное уточнение проекта. Обязательное требование – каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт. На завершающем этапе подводятся итоги работы учеников, дается качественная оценка проделанной работы по осуществлению проекта. Она, безусловно, положительная, даже если проект осуществлен не на 100 % или что-то не получилось. Подводятся итоги воспитательного характера. Групповая работа, совместное взаимодействие, творчество учеников, самостоятельность: проявленная, приобретенная, закрепленная – все это, несомненно, положительные результаты, требующие обобщения и оглашения. Презентация важна, прежде всего, для ученика. Ученик сам видит, насколько удачно он поработал, отметка становится менее важным фактором по сравнению с достижением цели проекта или его промежуточных результатов. Не менее весомой для ученика становится оценка учителем его личностных качеств, проявленных в процессе работы (усидчивость, находчивость и т.д.).

Проектная деятельность осуществляется с учетом последовательно выделенных этапов: ценностно-ориентационного, конструктивного, оценочно-рефлексивного, презентативного.

Первый этап проектного цикла – ценностно-ориентационный, включает в себя следующий алгоритм деятельности обучающихся: осознание мотива и цели деятельности, выделение приоритетных ценностей, на основе которых будет реализовываться проект, определение замысла проекта. На данном этапе важно организовать деятельность по коллективному обсуждению проекта и организации его идей по реализации проекта. С этой целью, как показывает опыт преподавателей, на доске выписывают все идеи, не отвергая их. Когда высказано значительное число предложений, совместно с учащимися следует, исходя из замысла проекта, обобщить и классифицировать основные направления выдвинутых идей в наиболее наглядной и понятной для них форме. На этом этапе строится модель деятельности, определяются источники необходимой информации, выявляется значимость проектной работы, производится планирование будущей деятельности. Определенную роль на первом этапе играет направленность на успех предстоящего дела.

Второй этап – конструктивный, включающий собственно проектирование. На этом этапе, объединяясь во временные группы (из 4–5 человек) или индивидуально, осуществляют проектную деятельность: составляют план, проводят сбор информации по проекту, выбирают форму реализации проекта (составление научного отчета, доклада, создание графической модели, дневника и т.д.). Преподаватель на данном этапе осуществляет консультацию. Педагогу следует организовать деятельность таким образом, чтобы каждый мог проявить себя и завоевать признание других участников проекта. Нередко на этапе конструирования педагог включает в деятельность консультантов, которые будут помогать исследовательским группам в решении тех или иных задач. В этот период учатся творческому поиску лучшего варианта решения задачи. Педагог на данном этапе помогает и

приучает к поиску. Он, прежде всего, поддерживает (стимулирует), помогает выразить мысль, дает советы. Этот период самый длительный по времени.

Третий этап – оценочно-рефлексивный. Его основу составляет самооценка деятельности. Подчеркнем, что рефлексия сопровождает каждый этап проектной технологии. Однако выделение самостоятельного оценочно-рефлексивного этапа способствует целенаправленному самоанализу и самооценке. На данном этапе проект оформляется, компонируется и готовится к презентации. Оценочно-рефлексивный этап важен и потому, что каждый из участников проекта «пропускает через себя» полученную всей группой информацию, так как в любом случае он должен будет участвовать в презентации результатов проекта. На данном этапе на основе рефлексии может проводиться корректировка проекта (учет критических замечаний педагога, товарищей по группе). Продумывают следующее: как можно улучшить работу, что удалось, что не удалось, вклад каждого участника в работу.

Четвертый этап – презентативный, на котором осуществляется защита проекта. Презентация – результат работы разных групп и индивидуальной деятельности, итог общей и индивидуальной работы. Защита проекта проходит как в игровой форме (круглый стол, пресс-конференция, общественная экспертиза), так и в игровой. Представляются результаты и выводы, дети описывают приемы, при помощи которых была получена информация, рассказывают о проблемах, возникших при выполнении проекта, демонстрируют приобретенные знания, умения, творческий потенциал, духовно-нравственные ориентиры. На данном этапе приобретают и демонстрируют опыт представления итогов своей деятельности. Во время защиты проекта выступление должно быть кратким, свободным. Для привлечения интереса к выступлению используют следующие приемы: привлекают убедительную цитату, яркий факт, исторический экскурс, интригующую информацию, связь с жизненно важными проблемами, используют плакаты, слайды, карты, графики. На этапе презентации необходимо включаться в дискуссию по обсуждению проектов, учиться

конструктивно относиться к критике своих суждений, признавать право на существование различных точек зрения на решение одной проблемы, осознавать собственные достижения и выявлять нерешенные вопросы.

Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий, презентацию этих результатов. Если же говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских методов, творческих по самой своей сути. Использование метода проектов в практике обучения студентов любому предмету способствует развитию интереса, умению находить практические, интересные виды деятельности и исследовать условия деятельности, умению готовиться к деятельности на практике и осуществлять ее, оценивать результаты практики и делать выводы, устанавливать личностное отношение к практической деятельности, общественную и профессиональную ценность практической деятельности. Если цель проекта достигнута, то можно рассчитывать на получение качественно нового результата, выраженного в развитии познавательных способностей студентов и их самостоятельности в учебно-познавательной деятельности.

The optimal model of a project:

Contradiction (taken from life)

Problem (s)

Hypothesis

Arguments, facts, examples

Conclusion

Примерные темы проектов:

The most dreadful thing in the world I think is...

What do “to be a patriot” and ‘to be a man of planet” mean?

Are we able to understand fully another culture?

To be free. What does it mean?

Generation gap. Must it always be?

Money in man's life.

What is happiness?

The teacher's career. What is it?

Women in changing world.

The expansion of English language, American culture: pros and cons.

The goals of life. Is it so important to have them?

A competent specialist. Your opinion.

To be good mother means...

The information era. Are we slaves of it?

What is the best way of bringing up children?

Your favourite part of the town, region, country, planet?

What is real art? Does everyone need it in his life?

If I had my life to live over...

How does the place of living influences the way of life?

The role and functions of marriage. Your attitude towards marriage.

What are the stereotypes about the Russians, the Englishmen and the Americans? What are the reasons for these stereotypes?

How not to behave badly abroad? Do you agree with the saying "When in Rome, do as the Romans do"?

English is a hobby or a profession?

To teach or not to teach, that is the question...

Why do people get professions they don't need for further work?

What do we mean saying highly professional teacher of English?

Friendship as a key value...

Teaching is a profession for a woman or a man?

Can price of barrel of oil change average people's lives?

Феномен аббревиации в e-mail и on-line игр.

Изображения на банкнотах как средство хранения культурно-исторической информации о народе.

Исторические связи России и Великобритании: основные этапы и особенности.

Язык как средство хранения культурно-исторической информации в истории британского костюма.

Приметы и суеверия Великобритании и России.

Женщина в русских и английских пословицах.

Москва и Лондон: похожи ли две столицы на взгляд иностранцев.

Критерии оценки презентации проекта

Проект оценивается согласно следующим критериям.

1. Наличие проблемы, ее актуальность и глубина проработанности.
2. Соответствие содержания проекта целевой установке решения проблемы.
3. Наличие исследовательских элементов в проекте (использование методов социологического и др. исследований, математическая обработка данных, графические способы отражения информации).
4. Свободное владение языком: корректное произношение, интонационное оформление речи, владение грамматикой английского языка, лексическое насыщение речи (идиомы, разнообразная лексика).
5. Логичное изложение.

Таким образом, метод проектов – это деятельность учащихся, направленная на решение исследовательской или социально значимой проблемы. Данный метод является эффективным способом организации самостоятельной деятельности обучающихся благодаря тому, что позволяет в полной мере раскрыть творческие возможности ребят, заставляет их думать нестандартно, находить новые пути решения вновь затронутых проблем, самостоятельно искать информацию по проекту и впоследствии представлять ее в желаемой форме.

Интерактивная технология – это такая организация процесса обучения, которая основана на прямом взаимодействии учащихся с окружающей информационной средой. Опыт учащегося – это центральный активатор

учебного познания, учебное окружение выступает как реальность, в которой учащийся находит для себя область осваиваемого опыта. Ведущий метод – общение. Организационная форма – обучение в содружестве, работа в парах, в группах, учебный диалог, учебная дискуссия.

Описывая дискуссионные методы, Ю.Н. Емельянов обращает внимание на то, что в качестве объекта дискуссионного обсуждения могут выступать как специально сформулированные проблемы, так и случаи из профессиональной практики (казусы или кейсы). Также предметом дискуссии могут быть межличностные отношения самих участников группы. В этом случае в качестве учебной модели выступают групповые взаимоотношения. Подчеркивая важность метода группового обсуждения, способствующего уяснению каждым участником собственной точки зрения, развитию инициативы, развитию коммуникативных качеств и умению пользоваться своим интеллектом, Ю. Н. Емельянов перечисляет задачи, которые можно решить с помощью вышеуказанного метода: а) обучать участников анализу реальных ситуаций, а также навыку отделять важное от второстепенного; б) прививать умение слушать и взаимодействовать с другими участниками; в) моделировать сложные ситуации, когда самый способный специалист не в состоянии единолично охватить все аспекты проблемы; здесь важно показать, что именно коллектив является основой принятия большинства решений; г) продемонстрировать характерную для большинства проблем многозначительность возможных решений [Емельянов,1985].

На продвинутом этапе обучения дискуссия приобретает особую значимость, так как дает практическую возможность учащимся творчески реализовать ранее приобретенные речевые умения, развивает их самостоятельность, способствует формированию аналитического мышления.

Однако в ходе дискуссии преподаватель зачастую сталкивается с тем, что процесс обсуждения становится неуправляемым, слишком эмоциональным и логически незавершенным. Таким образом, дискуссия как форма проведения урока, должна быть тематически оформлена.

В нашей работе мы приводим пример дискуссии по методике «Шесть шляп мышления», предложенной Эдвардом де Боно, который является признанным во всем мире экспертом в области креативности и обучения навыкам мышления, автором концепции латерального мышления и основанных на ней широко известных методик, применяемых в бизнес-практике, творческой работе и обучении [Колесник].

Рассмотрим, что же представляет данная методика. Метод шести шляп позволяет структурировать и сделать намного более эффективной любую умственную работу, как личную, так и коллективную. Суть данного метода заключается в том, что все участники на каждом этапе дискуссии работают над поставленной задачей в едином ключе, заданном цветом шляпы. Эдвард де Боно считает, «что главный враг мышления – это сложность, потому что она ведет к непониманию и путанице. Когда же мысли ясны и просты, то они становятся более эффективными» [Балакина, 2009: 26].

Применение данной концепции является очень простым. Преподаватель ставит перед студентами определенную задачу (изложить факты, высказать свое мнение и др.), каждой из которых соответствует свой цвет шляпы.

Шляпы выступают в роли метафор, обозначающих этапы дискуссии для определенных составляющих учебного процесса, где каждому цвету соответствует свой этап. Трудно одновременно быть логичным, эмоциональным, творческим, критичным и оптимистичным, поэтому на каждом этапе человек может решать только одну задачу. Шляпы позволяют соблюдать правила, что дисциплинирует и помогает обсуждению.

«Каждый цвет шляпы – это определенный алгоритм языкового общения» [Колесник].

Белая шляпа (информация) используется для того, чтобы направить внимание на информацию. Чистый лист бумаги, факты и только факты, никаких аргументов. Мы можем выдвигать абсолютные истины (always true), предположения (occasionally true) или отрицательные факты (never true). Мы

задаемся вопросами о том, что мы уже знаем, какая еще информация нам необходима и как нам ее получить.

Желтая шляпа (логический позитив) требует от нас переключения своего внимания на поиск достоинств, преимуществ и позитивных сторон рассматриваемой идеи. Цвет солнца, оптимизм, позитивные решения проблемы, положительные эффекты. Можно использовать следующие конструкции: *I have a vision ..., probable, very probable, fifty per cent probable*. Также можно использовать If-конструкции, если они предполагают положительное решение проблемы.

Черная шляпа (критика) позволяет дать волю критическим оценкам, опасениям и осторожности, предположениям, почему что-то не будет работать. Она защищает нас от безрассудных и непродуманных действий, указывает на возможные риски и подводные камни. Польза от такого мышления несомненна, если, конечно, им не злоупотреблять. Здесь могут использоваться такие конструкции, как: *It seems to me dangerous; yes, but*.

Красная шляпа (чувства и интуиция). Цвет эмоций, эмоции, такие как страх, ревность, зависть, любовь, очень влияют на процесс мышления, и поэтому для них выделяется отдельный этап, на котором у участников дискуссии появляется возможность высказать свои чувства и интуитивные догадки относительно рассматриваемого вопроса, не вдаваясь в объяснения о том, почему это так, кто виноват и что делать. Могут использоваться следующие конструкции: *I just hate it, I love it, I fear, I am fond of, keen on, I can't stand it* и др.

Зеленая шляпа (креативность). Символ плодородия и роста, творческого мышления. Находясь под зеленой шляпой, мы придумываем новые идеи, модифицируем уже существующие, ищем альтернативы, исследуем возможности – в общем, даем креативности зеленый свет.

Синяя шляпа (управление процессом) предназначена для управления самим процессом работы. В частности, ее используют в начале дискуссии для определения того, что предстоит сделать, и в конце, чтобы обобщить

достигнутое и обозначить новые цели. Данный этап предусматривает свободу действий каждого члена команды (например, можно «надевать» шляпу, если обсуждение отклоняется от сути или нарушаются правила).

Стоит заметить, что порядок шляп может меняться в зависимости от цели, которую вы хотите достичь. Однако желтая шляпа должна предшествовать черной, так как сначала должны появиться идеи, которые рассматриваются как положительные, а потом их можно критиковать. Изменять количество шляп нельзя, так как может быть нарушена целостность мыслительного процесса.

Данная форма дискуссия позволяет обсудить какую-либо проблему, выяснить ее достоинства и недостатки, но она не используется для выяснения что лучше, а что хуже.

Ниже мы предлагаем модель дискуссии по вопросу «What do you choose: to study in a big town or in a small but native one».

Группа предварительно делится на две подгруппы, согласно предстоящему обсуждению по предпочтениям учащихся.

Синяя шляпа возвещает тему настоящей дискуссии и направляет дискуссию: *What do you choose: to study in a big town or in a small but native one? Let's sight all facts which relate to the topic.*

Согласно белому цвету шляпы излагаются факты: *It is obvious that after finishing the school you have to think about getting a high education. That is usually a very difficult question. You may choose whether to stay in your home town or to go to another probably bigger one.*

Ведущий «надевает» синюю шляпу и направляет учебный процесс в русло положительных эмоций. *It's time for positive emotions now.*

Время желтой шляпы. На данном этапе участникам групп предстоит найти достоинства, позитивные стороны обучения в своем родном городе и обучения на чужбине. Участники групп предлагают, высказывают свои мнения.

Arguments of the first group:

When you study at your home town you don't need money for living because you live at home and your family provides you with anything you need.

Teachers most of the time appreciate your position, take you as an individual.

It is easier to succeed in a small town institute.

Arguments of the second group:

When you study at the big university in another town or city you have chance to take initiative, to be responsible for your own actions, to be independent at some points? You are free from parent's guardianship.

There is a bigger choice of subjects.

There are more job vacancies to take after your graduation.

Ведущий «надевает» синюю шляпу, чтобы продолжить обсуждение темы. Наступает время черной шляпы. Данный этап обсуждения позволяет высказать критические мнения по теме.

Arguments of the first group which stands for studying in the home town:

It's seems to me dangerous to be away from family because we are way too young to live alone, we don't have such experience.

It's very expensive to live by yourself.

You are too busy getting money for living so you have little time for studying.

Teachers take a little care of their students.

Arguments of the second group which stands for the studying in another town:

Being watched over by parents is something we got tired of.

It's very difficult to find a job that you like after graduation.

Далее следует красная шляпа. Здесь разгораются страсти. Могут звучать как положительные, так и негативные эмоции. Высказываются либо новые, либо уже звучавшие идеи, без каких-либо объяснений.

Под зеленой шляпой рождаются новые идеи, идет поиск каких-либо альтернатив или компромиссов. Идет сплоченная работа обеих групп.

В конце обсуждения проблемы подводится итог. Наступает время синей шляпы.

So, what do you think is the better option for studying? Did we come to the consensus? Did anybody change their mind?

Студенты высказывают свое мнение, тем самым приводят дискуссию к логическому завершению. Преподаватель подводит итоги.

Данная форма проведения дискуссии позволяет эффективно обсудить поставленную проблему, вовлечь весь классный коллектив в активную речемыслительную деятельность. Учащиеся интенсивно общаются друг с другом, а не с учителем, что даёт им возможность расслабиться, не чувствовать напряжения. Таким образом, дискуссия проходит очень живо и интересно.

Кроме того, на старших курсах мы предлагаем для обсуждения темы, связанные с будущей профессией.

1. The role and place of a teacher in our society

Note: Consider the following:

The social role of a person in the society depends upon the amount of esteem, admiration and approval we get from our immediate social group, as well as society in general. It also depends on such criteria as well-being and intelligence. In the course of the discussion try and answer the following questions:

a) Is the social status of a teacher high in our society?

b) Do you think that the ability to speak a foreign language confers a high status on an individual in our society? What do you think of your own status as a language teacher?

c) What is the role of a teacher in the upbringing of the younger generation?

2. The personality of a teacher

Note: Consider the following:

Our personality fundamentally affects our reactions under different circumstances. Some individuals tend to be attracted by certain roles which they hope will satisfy their personal needs, such as a desire for power or caring for others. A typical description of personality types might include the following:

Authoritarian: shows tendency for liking authority and exercising power.

Affiliative: shows tendency for preferring to form close relationships with others.

Conformist: shows tendency for wanting to think and act as others do.

Aggressive: shows tendency towards aggressive behaviour in order to achieve aims.

Co-operative: shows tendency to work closely with others in performing tasks.

Achieving: shows tendency towards wanting to achieve status, power, success.

In the course of the discussion try and answer the following questions:

- Do you think that only certain types of personality make ideal teachers?

- What do you think is the best explanation of personality: that it is basically fixed, or that it develops and changes?

- What do you think of the view that we exhibit different aspects of our personalities in different situations, e.g. teaching different age groups?

- Do you think that a good teacher is the one who has an inborn gift for teaching or can the skill of teaching be taught?

3. Discuss the following arguing the point.

"Paul feels free to express himself with me just as he would with his friends. He accepts me as a kind of friend."

Do you think that this kind of teacher-pupil relationship is acceptable? Should there exist a kind of "distance" between teacher and pupil? Should the pupil's familiarity be encouraged or discouraged?

4. "Teenagers aren't really so different."

Aren't they? If they are, in what? If they are not, try to prove it.

5. "But look at the way they dress and their hair!"

Yes! What about juvenile clothes and fashions?! And as to hair, it is, of course, a heart-breaking topic of many domestic rows.

6. "The so-called generation gap is a myth."

Is it? Why then is it so much talked about?

7. "The idea of teenagers who have rejected the values of their parents for a sort of mixture of violence and lethargy is totally unrealistic."

Let us hope it is unrealistic. But both violence and lethargy of the young do seem to be existent phenomena. Or don't they?

Use the following conversational formulas of agreeing and disagreeing.

a) I couldn't agree more. Perfectly true! How right you are! Very nicely put! I'm of the same opinion. I fully support this. I accept this point of view. I won't deny it. It stands to reason. On the whole you may be right.

b) I can't accept this. You're entirely wrong. I differ from you. It's the other way around. It doesn't make sense. Far from it! That's totally unfounded! I'm not so sure. I wouldn't go so far. I don't see your point.

Такого типа задания опираются на требования современной методики преподавания иностранного языка – коммуникативное обучение языку. Их выполнение позволяет научиться строить аргументированное монологическое высказывание, а также вести диалог с обсуждением и отстаиванием противоположных точек зрения.

В поле нашего внимания находятся **активные методы, используемые при обучении иностранным языкам**. Как отмечалось выше, в последнее время в методике преподавания иностранных языков большое значение приобрел принцип коммуникативности. Поэтому поиск путей повышения эффективности обучения студентов иностранному языку обусловил интерес исследователей к игровым методам. Игровые технологии строятся как образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, усваивать ряд учебных элементов [Кругликов, 2006]. Как показывает практика, именно эти методы положительно влияют на динамику принятия и вхождения обучаемых в роль. К тому же включение студентов в игровые методы обеспечивает им успешное вхождение в роль субъектов познавательной деятельности, что позитивно воздействует на успешность овладения иностранным языком и навыками диалогического иноязычного общения. «Проигрывание» ролей в преднамеренно созданных ситуациях обеспечивает усвоение правил общения на иностранном языке,

развитие способности к исполнению порученной роли и выработку стратегии и тактики профессионально-коммуникативного поведения.

Ролевая игра несёт в себе элемент неожиданности, с которой может встретиться каждый студент в процессе реального общения. Участники игры должны слушать, быстро думать и адекватно реагировать на изменение ситуации. При правильной организации ролевой игры можно создать такую ситуацию, при которой ни одному из участников не удастся отмолчаться. Поэтому ролевая игра является важным методом обучения студентов общению и закреплению умений и навыков коммуникативного поведения. Кроме того, ее можно назвать мотивирующей, так как студенты видят возможность применения ситуаций, разыгрываемых в ролевой игре, в реальной жизни, чего не может дать механическая ориентировка, механическое заучивание наизусть текстов на иностранном языке.

В настоящее время особое внимание уделяется деловым технологиям при обучении иностранным языкам и иноязычному общению. Учебная деловая игра представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечивающее условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности, совершенствования их иноязычной речи, а также более полное овладение иностранным языком как средством профессионального общения и предметом изучения. Деловые игры удовлетворяют всем требованиям, предъявляемым к средствам обучения, а также выполняют специфические функции в самом процессе обучения. Они способствуют интенсивному развитию иноязычных умений прежде всего в аудировании, диалогической и монологической речи. В деловой игре достигается более высокий уровень общения через реализацию конкретной деятельности. Кроме того, деловые игры способствуют рациональному усвоению иноязычных знаний, особенно путем концентрации внимания обучаемых на особо важных аспектах этих знаний, и достижению высокого эффекта запоминания. Создают предпосылки для особо благоприятного

усвоения языкового и предметного материала. В деловой игре самообучение преобладает над обучением, активизируется мыслительная деятельность обучаемых, повышается активность. Деловые игры интенсифицируют учебный процесс: они носят ролевой характер, а ролевое поведение участников является фактором интенсификации учебного процесса способствуют повышению учебных мотивов и активности обучаемых. Выполнение разнообразных заданий приводит к конкретному результату, благодаря чему у обучаемых возникает чувство удовлетворения от совместных действий, желание ставить и решать задачи. В деловой игре формируются, вырабатываются и типизируются навыки установления контакта, восприятия и оценки партнера как личности, навыки выработки стратегии и тактики общения, а также выбора подходящих форм и средств [Никулина, 2009].

Приведем пример деловой игры «Formal versus informal teaching». Каждый участник игры выбирает одну из предложенных ниже ролей и доказывает свою точку зрения. В группе назначается ведущий, который направляет дискуссию, уточняет условия, предлагает новые обстоятельства, стимулирует реакцию собеседников, поддерживает разные точки зрения, возражает, напоминает, просит что-то уточнить, подводит итоги дискуссии.

The group of students is divided into 2 teams, each of which performs the same role play. While discussing formal and informal styles of teaching be sure to show their advantages and disadvantages. Expand on the ideas of your character. Disagree with some participants and share the other`s points of view. At the end of the conference you should come to a conclusion about the desirable style of teaching in school. (May be done by a vote). Comments from a class on each team`s performance and the value of the different arguments are invited.

Situation: After studying the county reports on the work of formal/informal classes in secondary schools of the county the chief education officer who is at the head of the local education authority holds a conference to discuss the most controversial issue in the area of “teaching style” that is to say: are “informal” styles of teaching more effective than “formal” ones?

Characters:

1. Mr. Bernard Hudson, aged 33, an education officer, has no definite view of his own, he is in two minds after his inspection.

2. Miss Susan Curry, aged 55, a geography teacher in comprehensive school. Stands for firmness, principle and authority. Never reduces learning to the level of entertainment.

3. Mrs. Hilary Bell, aged 40, a grammar school teacher. Likes her work and her school. Approves of its formality, its regard for order.

4. Mr. Mark Dawson, aged 26, principal of primary school. Believes in being friends with the children, in classroom democracy. Is charmed by his younger pupils.

5. Ann Bennett, 22 year-old student teacher. Uses informal methods in her class. Movement during her class is allowed, any question is encouraged. Interruption of the lesson doesn't scare Ann.

6. Mrs. Leonie Thorpe, aged 67, a pensioner, former teacher of English. Thinks that there is no single right of handling classes or individual children. Each teacher should find his own way. Is not sure that children can say and do as they please in the classroom. The more teachers take from children, the worse it gets. Thinks it is necessary to find some way to show them who is "Boss".

7. Parents.

В следующем задании мы предлагаем группе обсудить достаточно насущную проблему, касающуюся загрязнения окружающей среды.

Read the texts and enact them either in the form of interviews or as role plays enlarging on the words of each speaker.

Use the conversational formulas of encouraging people and the following formulas of persuading:

You'd better; Wouldn't it be a good idea to... ? You really must try to; You could always; Do listening to our reasoning; Why should you be so obstinate? I still hope we can persuade you to; If I were you I'd...

Situation

For 30 years the Crowchester Chemical Company has got rid of its waste by dumping it in the River Crow or by burning it. Most of the people living in Crowchester work for the company, so there have been few complaints. Recently, however, doctors at the local hospital found that cases of throat cancer in Crowchester were 20 times higher than the national average and tests proved that air and water pollution were responsible.

Characters

Mabel Bloxford, the wife of a former employee of the Crowchester Chemical Company who is suffering from throat cancer.

Leonard Miles, editor of the local newspaper

Henry Murdoch, the president of Crowchester Chemical Co.

Brian Thatcher, a lawyer representing local cancer victims

Veronica Wade, a Member of Parliament

Ted Sherwood, a university professor

Mrs Mabel Bloxford

Last year when my husband found out that he had cancer, the doctor advised us to leave Crowchester. We planned to buy a farm 50 miles away. But before we could save enough money for the deposit, he lost his job. Now we'll never be able to get away from here.

Leonard Miles

For the last 30 years, Crowchester Chemical Company has not only blackened our skies and polluted our rivers, it has been slowly and surely poisoning us in our own homes. Other big companies treat their chemical waste. Not Crowchester Chemical Company. They think that money is more important than our comfort and our health. And the suffering of Crowchester cannot be measured in terms of pounds and pence. 37 people are seriously ill. Hundreds more are living in misery. The Crow River will never again be fit for drinking water. Crowchester Chemical Company must compensate us all for the trouble and the suffering they have brought among us.

Henry Murdoch

I do not accept that my company is responsible. We can't be held responsible. If people choose to work here or live nearby, they must accept the risks. We did not bring the company to the town. The town grew up round the chemical factory. And part of the reason the town is such a thriving community today, is because of my company. Of course, there is a little pollution. There is always pollution in the chemical industry. It can't be helped because this country needs chemicals. Crowchester needs chemicals too – without this company 3,000 people would be jobless.

Brian Thatcher

We are suing for over a million pounds in compensation, and we're also asking for a court order to close the factory. I'm confident that we shall win. What worries me is that it's impossible to stop this kind of thing until it's too late. The Government should have introduced strict pollution controls long ago.

Veronica Wade

Already many towns are worse than Crowchester. If we don't act soon, this country will become uninhabitable. Pollution is a crime against society and must be punished. I propose to fix strict limits for discharge of pollution. All companies which exceed these limits negligently will pay heavy fines. All companies which exceed the limits deliberately will be closed and their managers will go to prison.

Ted Sherwood

Pollution from factories is not the only problem. Motor vehicles and aircraft pollute the air. Oil tankers pollute the sea. Many city governments discharge sewage into their rivers and leave mountains of garbage in the countryside. Man is a dirty and wasteful creature. Yet all of this could be avoided, with a little imagination. There are engines which don't cause air pollution. Garbage can be recycled and sewage can be converted to energy. Private companies won't make the necessary investments. This money really does have to come from Government.

После каждой игры следует постигровой брифинг, который предусматривает разбор и анализ игры. После сообщения результатов все члены группы делятся своими впечатлениями об игре. Преподаватель отдельно

анализирует иноязычное речевое поведение каждого участника, дает качественные и количественные характеристики иноязычной речи.

Для оценивания игры можно использовать следующие критерии:

- 1) умение быстро составить спонтанную ситуацию;
- 2) использование необходимого лексического материала, грамотно подобранных грамматических конструкций;
- 3) наличие разных ошибок в речи;
- 4) контакт с собеседником.

Современная жизнь предъявляет всё более высокие требования к **практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере**. Изучение иностранного языка сопровождается запоминанием большого количества лексических единиц, грамматических структур. В связи с этим возникает необходимость поиска новых развивающих методов и технологий, облегчающих и помогающих обучающимся решить эту задачу. Таким образом, к числу инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку можно отнести ментальные карты (англ. «mind maps» – ментальные карты, интеллектуальные карты, карты памяти, карты ума), разработанные психологом Тони Бьюзен. Это один из приёмов технологии критического мышления визуальный способ представления информации, отображающий связи между понятиями.

Тони Бьюзен описал и определённые правила создания карт памяти:

1. Основная идея, проблема или слово располагается в центре. Выделению ключевого слова ассоциативной цепи Бьюзен придаёт едва ли не главное значение.
2. Для изображения центральной идеи можно использовать рисунки, картинки.
3. Каждая главная ветвь имеет свой цвет.
4. Для создания карт используются только цветные карандаши, маркеры и т.д.

5. Главные ветви соединяются с центральной идеей, а ветви второго, третьего и т.д. порядка соединяются с главными ветвями.

6. Ветви должны быть изогнутыми, а не прямыми (как ветви дерева).

7. Над каждой линией – ветвью пишется только одно ключевое слово.

8. Для лучшего запоминания и усвоения желательно использовать рисунки, картинки, ассоциации о каждом слове [Василенко].

Создание ментальной карты – наиболее эффективный прием запоминания лексико-грамматического материала, который может быть использован преподавателем на разных этапах практических занятий, но также может быть предложен студентам в качестве самостоятельного задания.

Принцип построения любой ментальной карты – центральный объект и радиально расходящиеся от него логические ассоциативные связи. Благодаря использованию цветов, рисунков и пространственных связей любая информация воспринимается, анализируется и запоминается гораздо быстрее и эффективнее.

Ментальные карты можно рисовать от руки, применяя разные цвета, формы, картинки. Однако сегодня существует несколько сайтов, помогающих создать ментальные карты он-лайн или офф-лайн. Приведем примеры веб-сервисов по созданию ментальных карт:

1) Mindomo (<https://www.mindomo.com>) – программное обеспечение создания диаграмм связей с помощью Интернета, предоставляет возможность создать до трех карт в бесплатном режиме;

2) **MAPMYself** – также известный как Mapul – интернет-сервис для создания красивых диаграмм связей, нарисованных от руки, построенный на SilverLight. До двух карт в бесплатном режиме;

3) MindMeister (<https://www.mindmeister.com/ru>) – Веб 2.0 приложение для построения диаграмм связей, поддерживает экспорт в pdf, FreeMind (.mm), MindManager 6 (.mmap), а также в документ .rtf или в виде изображения (.jpg, .gif, .png). До трёх карт в бесплатном режиме;

4) Mind42 (<https://mind42.com/>) – простой бесплатный, без особых излишеств, но очень аккуратно сделанный сервис, при помощи которого пользователь может создавать диаграммы связей;

5) Bubbl.us (<http://ww7.bubbl-us.com/>) – интернет-сервис совместного создания диаграмм связей. Бесплатно можно создать до трёх диаграмм, и это единственное ограничение;

6) SpiderScribe (<https://www.spiderscribe.net/>) – бесплатный сервис (Adobe Flash). В узлах карты могут содержаться: простой текст, картинка (jpg, png), дата (календарь), карта (GoogleMap), или прикреплен файл. Экспорт в jpg и png. Поддерживается совместная работа над картой. Интерфейс на английском языке.

Диапазон применения карт памяти на занятиях по английскому языку достаточно широк. Он может включать работу:

- с фонетическим материалом;
- с лексическим материалом;
- с грамматическим материалом;
- с текстовым материалом.

Кроме того, создание ментальных карт способствует успешному обучению устному монологическому высказыванию; с помощью ментальных карт возможно представление результатов проектной деятельности, а также проведение дискуссии, дебатов. Так, например, для дебатов изготавливается мыслительная карта для каждой из спорящих сторон, которая помогает объективно и эффективно исследовать разногласия. В итоге создаётся третья мыслительная карта, на которой будут запечатлены совместные выводы, решения, результаты работы и достигнутые уступки по проблеме.

Карты проще использовать для работы с грамматическим материалом (с помощью карты можно представить любое грамматическое правило или конструкцию, при этом все исключения, особые случаи, а также примеры применения можно выделить в отдельные ветви и сделать на них акцент), с

текстовым материалом, для обучения устному монологическому высказыванию при помощи вербальных опор и т.д.

Ментальные карты отлично подходят для осознанной работы с грамматикой. Они помогают обобщить имеющиеся знания с систему. Это особенно справедливо для изучения системы времен, фразовых глаголов, придаточных предложений условия и времени и т.д. Так, например, для создания ментальной карты для фразового глагола в центре пишется глагол, от него лучиками отходят предлоги, с которыми он употребляется, под предлогами пишется новое значение, которое приобрел глагол. Рекомендуется английские и русские слова писать разными цветами, чтобы можно было легко сфокусироваться при необходимости на одном или другом языке.

Представим образец ментальной карты при работе с грамматическим материалом (рис. 1).

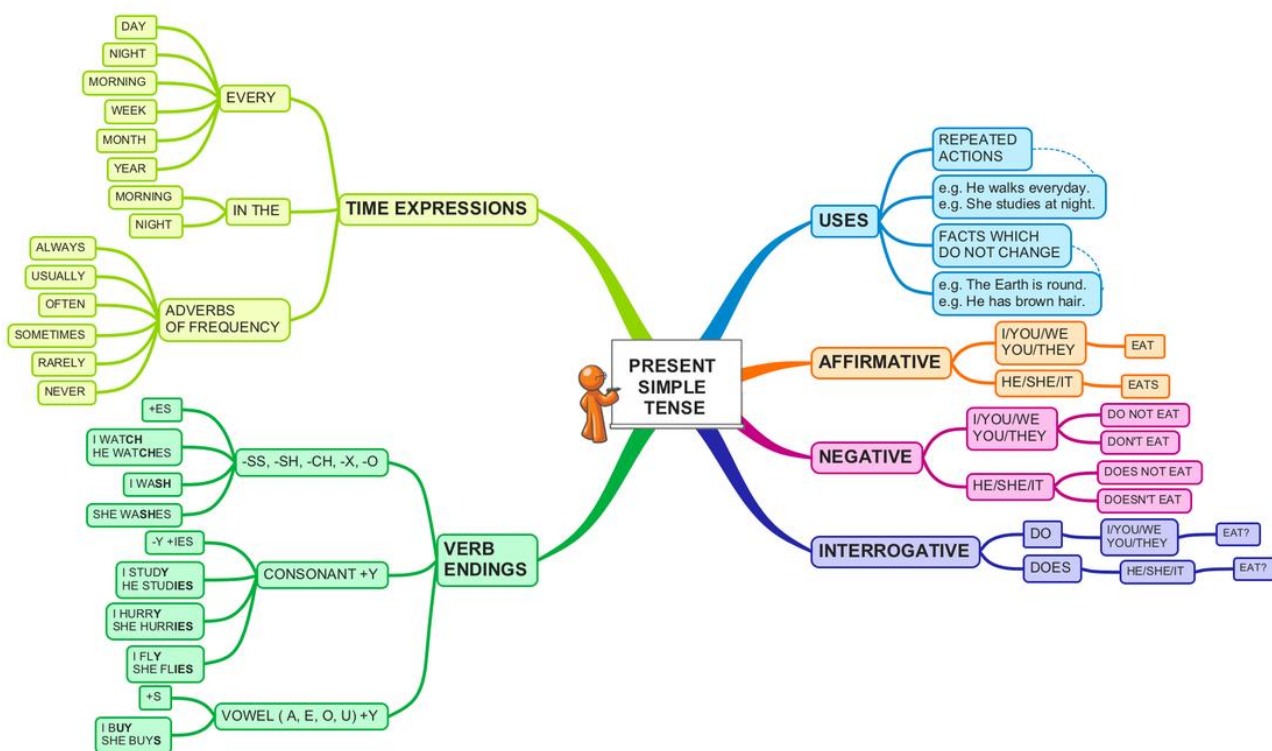


Рис. 1. Ментальная карта по теме «Present Simple»

Далее предлагается задание на создание ментальной карты по теме «Степени сравнения прилагательных (degrees of comparison)».

Задание: прочитайте текст о правилах образования степеней сравнения прилагательных и составьте ментальную карту, используя любой веб-сервис.

Прилагательное в английском языке не имеет категории рода, числа и падежа. Его единственными словоизменительными формами являются формы степеней сравнения. Степени сравнения образуются главным образом от качественных прилагательных.

Прилагательное имеет три степени сравнения: положительную, сравнительную и превосходную (*positive, comparative, superlative*).

Существительное, определяемое прилагательным в превосходной степени, является «уникальным» в группе себе подобных (с которыми сравнивают) и употребляется с определенным артиклем (*the*).

Сравнительная и превосходная степени сравнения образуются от положительной степени тремя способами:

1. Путем прибавления суффиксов '-er' и '-est'.
2. С помощью слов *more* и *most* (*less, least*).
3. Слова-исключения: *good-better-the best*.

Первый способ образования степеней сравнения характерен:

- для односложных прилагательных: *big - bigger - (the) biggest*;
- для двусложных прилагательных, оканчивающийся на гласный звук или

на слогообразующий сонант:

pretty - prettier - (the) prettiest,
arrow - narrower - (the) narrowest,
clever - cleverer - (the) cleverest,
simple - simple - (the) simplest.

При образовании степеней сравнения соблюдаются следующие орфографические правила:

1) конечная согласная в односложных словах с чередованием на конце слова (согласная-гласная-согласная) удваивается: *big - bigger - (the) biggest*.

НО! Не удваиваются буквы *W* и *X*!

2) конечное некое '-e' опускается: *brave - braver - (the) bravest*;

3) конечная буква '-y', если ей предшествует согласный, меняется на 'i':
easy - easier - (the) easiest;

НО! gay - gayer - (the) gayest (букве у предшествует гласная).

Второй способ характерен для многосложных прилагательных, а также тех двусложных, которые не вошли в вышеописанные группы. Например,

careful - more(less) careful - (the) most(least) careful,

private - more(less) private - (the) most (least) private,

beautiful - more(less) beautiful - (the) most(least) beautiful.

В английском языке сохраняются супплетивные формы степеней сравнения. Это:

good - better - (the) best,

bad - worse - (the) worst.

Некоторые прилагательные имеют особенности образования степеней сравнения. К ним относятся:

far (далекий) - farther - (the) farthest (о расстоянии),

further - (the) furthest (о времени и расстоянии),

near (близкий) - nearer - (the) nearest (о расстоянии),

next (о порядке при перечислении и счете),

late (поздний, последний) - later - (the) latest (недавний - о времени),

late-latter (второй из двух названных) - the last (последний, прошлый - о порядке),

old (старый) - older - (the) oldest (о возрасте; может быть и определением, и частью составного сказуемого),

elder - (the) eldest (о возрасте в семье, чаще всего о братьях и сестрах; о старшинстве по рангу и занимаемому положению; может быть в предложении только определением).

При сравнении двух предметов используется сравнительная степень прилагательного; если же речь идет о более чем двух предметах (лицах), то употребляется и превосходная степень сравнения.

My elder brother (нас двое); my eldest brother (нас трое или больше).

При сравнении двух предметов используются следующие конструкции:

- as...as (равенство): She is as clever as her brother,

- not as...as, not so ...as (неравенство): She is not so clever as her brother,

- *than* (неравенство): *She is cleverer than her brother,*

- *the...the...;* сравнительная степень сравнения прилагательного + *as* (параллельное возрастание или убывание каких-либо качеств): *The more I think of it the less I like it. He became cleverer (more cautious) as he grew.*

Не менее интересные результаты даёт использование ментальных карт при работе с лексическим материалом. Объемы новой профессионально ориентированной лексики, подлежащей изучению, не так уж малы. Карты помогают сделать этот процесс интересным и увлекательным.

Для работы с лексикой можно создавать ментальные карты с определенной тематикой. Мы рекомендуем выписывать не просто слова, а словосочетания, выделяя под каждым словом или словосочетанием другим цветом перевод.

Приведем пример ментальной карты при работе с лексическим материалом (рис. 2).

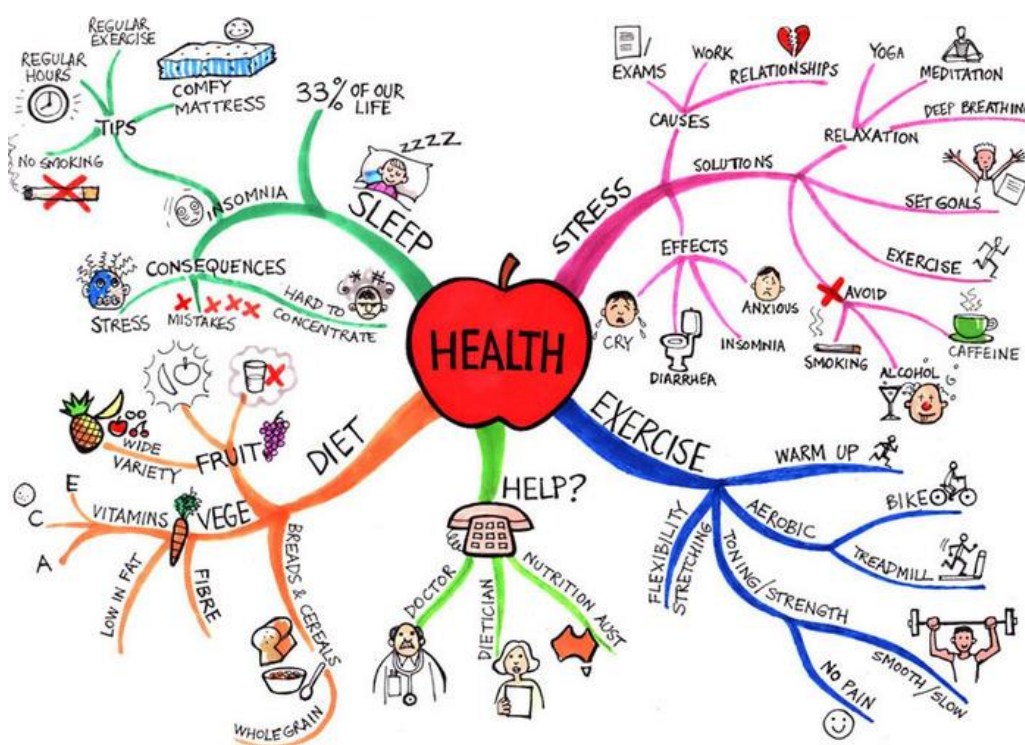


Рис. 2. Ментальная карта по теме «Здоровье»

Например, работая с текстом «My flat», студенты должны, опираясь на вышеприведенный образец ментальной карты, создать подобную схему, отметив названия комнат, предметов мебели и т.д.

MY FLAT

I live in a new five-storeyed block of flats. Our flat is on the second floor. It is very cosy. There are three rooms, a kitchen, a bathroom, a small entrance hall and a balcony. The rooms are light, there are big windows there. In the morning I get out of bed and go to the bathroom.

It is not a large room. There is not much furniture in it. The most important thing is a bath-tub, which is in front of the door. There is also a shower with two taps and a sink near the left wall. Above the sink there is a mirror and a glass shelf with many different things on it. Here you can find a soap dish with a cake of soap, tooth brushes in the glass, tooth powder and a comb. Opposite the sink there is a washing machine. In the corner you can see a towel rail with two towels. Between the sink and the washing machine there is a rubber rug.

When I am ready to have my breakfast I go to the kitchen. The kitchen is not big, but it is very cosy and comfortable. Everything you need is at your hand. The ceiling is whitewashed here. Near the left wall there is a stove. If I want to warm up or to cook my food I switch on one of three burnings. Sometimes I bake cakes and pies in the oven. Near the stove there is a sink, where I wash up the dishes. In the right corner you can see a refrigerator, where I keep food. Near the refrigerator there is a table and four stools.

After breakfast I go to the living-room. It is rather large. There is a thick carpet on the floor, a small round table in the middle of the room and a piano near the wall. Opposite there is a sofa and two arm-chairs. Near the sofa there is a bookcase with a lot of books. We are fond of reading. The curtains on the window match the walls. We also have two bedrooms. One bedroom is my parents' room and the other is my own one.

My parents' bedroom is larger than my room. There are two beds, a bedside table, chairs and a wardrobe in it. In the evening I go to my bedroom. I like to have a

rest here. There are two comfortable arm-chairs, a sofa and a table with many flowers on it in my room.

Our flat is very cosy with all modern conveniences, such as central heating, electricity, cold and hot running water and a telephone.

Создание карт для пересказа текста: в центре записывается название текста или его основная мысль. Далее лучами выписываются словосочетания. Между ними строится определенная последовательность с помощью стрелочек и линий.

Приведем примеры заданий по созданию ментальных карт при работе с текстовым материалом:

1. Перескажите текст «Stages of education», используя в качестве опоры ментальную карту.

Compulsory education in Britain begins at the age of 5 but in some areas there are nursery schools for children under 5 years of age. Some children between two and five receive education in nursery classes or in infant classes in primary schools. Many children attend informal pre-school play-grounds organised by parents in private homes. Nursery schools are staffed with teachers and students in training. There are all kinds of toys to keep the children busy from 9 o'clock in the morning till 4o'clock in the afternoon – while their parents are at work. Here the babies play, lunch and sleep. They can run about and play in safety with someone keeping an eye on them.

For day nurseries, which remain open all the year round, the parents pay according to their income. The local education authority's nurseries are free. But only about three children in 100 can go to them: there aren't enough places, and the waiting lists are rather long.

Most children start school at the age of 5 in a primary school. A primary school is divided into infants and juniors. At infant schools reading, writing and arithmetic (three «Rs») are taught for about 20 minutes a day during the first year, gradually increasing to about 2 hours in their last year. There is usually no written timetable. Much time is spent in modelling from clay or drawing, reading or singing.

By the time children are ready for the junior school they will be able to read and write, do simple addition and subtraction of numbers.

At the age of 7 children go on from the infants school to the junior school. This marks the transition from play to «real work». The children have set periods of arithmetic, reading and composition which are all «11+» subjects. History, Geography, Nature Study, Art and Music, Physical Education, Swimming are also on the timetable.

Pupils are streamed, according to their ability to learn, into A, B, C and D stream. The least gifted are in the D stream. Formerly towards the end of their fourth year the pupils wrote their «11+» Examination. The hated «11 + », examination was a selective procedure on which not only the pupils' future schooling but their future careers depended. The abolition of selection at «11+» Examination brought to life comprehensive schools where pupils of all abilities can get secondary education.

Comprehensive schools dominate among all types of schools in secondary education: 90 per cent of all state – financed secondary schools are of this type. Most other children receive secondary education in grammar, secondary modern and very few secondary technical schools. Those who can pay go to public schools.

The transition from primary to secondary school is made between the age of 11-12 years. At this age only some children sit for the selective examinations to be admitted to grammar schools. «11+» is retained mostly in Wales.

Comprehensive schools. Comprehensive schools were introduced in 1965. The idea of comprehensive education, supported by the Labour Party, was to give all children of whatever background the same opportunity in education.

So comprehensive schools are non-selective («all-in») schools, which provide a wide range of secondary education for all the children of a district. They are the most important types of secondary school because they are attended by 84 per cent of all secondary school pupils.

There are various ways in which a comprehensive school can be organised. It can, by «streaming» within the school, try to keep children of approximately

similar ability in one group or class; or it can leave the children to choose between large numbers of courses; or it can combine the two methods. Pupils may leave the school at the age of 16 or 18.

Comprehensive schools are often very large schools with up to two thousand pupils.

Grammar schools. A grammar school mainly provides an exam-centred academic Bourse from 11 to 18. It is the main route to the universities and the professions. A large proportion of university students is recruited from grammar schools, though they make 3 % of all schools.

Most grammar school pupils remain at school until 18 or 19 years old, especially if they want to go on to university. Some degree of specialisation, especially as between arts and science subjects, is usual in the upper forms. The top form is always called the «sixth form». Pupils may remain in this form for two or three years, until they leave school. Selection of primary school children for grammar schools is usually based on school record cards, teachers' reports, tests and consultation with parents. After the reform act of 1988 many grammar schools were turned into comprehensives and the change was in many cases very painful.

Secondary modern schools give a general education with a practical bias. It is common for more time to be given to handicrafts, domestic sciences and other practical activities than in grammar schools.

«Streaming» is practised in secondary modern schools. The children in each group are usually placed in three «streams» A, B, and C: «C» stream is for children of the least academic type, concentrating mainly on practical work.

Secondary technical schools, a smaller group (less than 2 per cent), offer a general education largely related to industry commerce and agriculture. These schools are not very popular and few places have them. They provide teaching up to the age of 18.

2. Создайте ментальную карту для текста «History of higher education».

Higher education in Britain has a long and distinctive history. Yet it is only during the course of about the last 40 years that it has become possible to speak of a

«system» of higher education in the United Kingdom. Up to comparatively recent times Britain was much behind many countries of the civilised world in the provision of higher education. Even today less than one third of school leavers receive post-school education in Britain, compared with over 80 per cent in Germany, France, the United States and Japan.

Though Oxford and Cambridge appeared as early as 1168 and 1209 respectively for almost seven centuries they remained the only universities of the country. Then in the course of less than a hundred years ten more universities were created. It was only in the first half of the 19th century that further universities were established in Durham and London. These were followed by Manchester and Wales. In the first decade of the 20th century 5 provincial universities came into being: Birmingham, Liverpool, Leeds, Sheffield, Bristol. These five with Manchester established a new tradition in university education. Each was the product of a large industrial city and was closely linked with its occupations. Each catered mainly for local students and was consequently non-residential. The fees and other expenses were low. Up to 1945 Britain had only 17 universities.

The post-war period witnessed an unprecedented growth of university education in advanced industrial countries recognised as Britain's main rival in economic power and political prestige. Up to 1964 the number of university students was trebled in France and the Soviet Union, doubled in West Germany, Japan, the United States. Britain fell, far behind these countries and hurriedly took measures to expand the university system. In this process three main stages may be distinguished.

The emergence of the «Redbrick» universities based on the pre-war university colleges, which were now granted fully independent status: Belfast —Queen's University, Birmingham, Bristol, Exeter, Hull, Keele, Leeds, Leicester, Liverpool, London, Manchester, Newcastle, Nottingham, Reading, Sheffield, Southampton and the Federal University of Wales.

The foundation of new «Whitebrick» (later named «plate-glass») universities in 60s: EastAnglia, Essex, Kent, Lancaster, Stirling, Sussex,

Warwick, York, and New University of Ulster. Most of them took the names of the counties, where they were located.

The elevation of the Colleges of Advanced Technology into full technological universities: Aston, Bath, Bradford, Brunel, City, Heriot-Watt, Loughborough, Salford, Strathclyde and Surrey Universities. The Conservatives strongly opposed to granting them the University Status.

Scotland boasts four ancient universities: Glasgow, Edinburgh, St. Andrew's and Aberdeen all founded in the 15th and 10th centuries.

Thus since after the post-war time the number of universities in Great Britain increased from 17 to 47. Though there were 47 Universities in Britain in the second half of the 20th century the University system might be summarised very briefly: there were two Universities Oxford and Cambridge (Oxbridge or Camford) and the rest. Oxbridge is a term that sums up for Englishmen everything that is best in university life. These Universities are privileged and for the privileged. The division between Oxbridge and Redbrick was essentially a class one. The 19th and early 20th century universities were built to provide education for the poorer boys in the provinces, and to give technological training.

To extend the provision of higher education within an educational system comparable in standard to that of a university but different in kind and to provide economy with highly trained vocationally-oriented young people thus filling the gap between universities and further education, national institutions, known as «polytechnics», were established. They were sometimes referred to as «comprehensives» of further (or higher) education. During the early 1970s thirty of the old technical colleges («techs»), mainly in cities with universities became «polytechnics». They became study centres that offered a wide range of full-time or part-time courses for students of all ages, known as sandwich vocational courses. (These are courses where substantial periods of full time study alternate with periods of supervised experience in industry.) Those courses lead to diplomas or to degrees awarded by the Council for National Academic Awards (CNAA). In spite of the name polytechnics offered courses in both the arts and the sciences. Thus thirty

polytechnics in England and Wales provided a range of higher education courses up to doctoral studies. In Scotland there were similar institutions. The system of universities and polytechnics might be described as a «binary system» as the contrast was great between two sectors – the autonomous university sector and the non-autonomous public sector of polytechnics which was administered by local authorities.

The basic purpose of the Universities has always been to give a first-class education in theories and principles to enable their students to reach a high standard of creativeness, criticism and flexibility. They teach how to acquire, increase and employ knowledge; they are oriented on research work, on cultivating the minds with whom lies the heaviest responsibility for creating the future.

Polytechnics, though having many things in common with the universities, differed in the main purpose: their orientation was predominantly vocational. Their emphasis was much more on teaching than re-starch. The biggest among polytechnics was the Central London Polytechnic with 12000 students. The difference in the standard of teaching was reflected in the cost of education, which in polytechnics was by more than one third or even half lower.

In spite of the name polytechnics offered courses in both the arts and the sciences. They all aspired to provide the same kind of courses, as universities trying to place equal value on academic and practical work. Time brought changes. The Education Reform Act of 1988 established the Universities Funding Council (UFC), a new body, for disbursing government money to universities. This council may require universities to produce a certain number of qualified people in specific fields, Polytechnics and other larger colleges were made independent of local authorities and funded by UFC in a similar way to universities. These changes raised the standing of the «polys» and finally equaled them to universities in their status. Thus now the number of universities almost doubled in Britain having changed from 47 to 91.

Таким образом, составление собственных ментальных карт позволит педагогу оценить уровень понимания учащимися учебного материала, поможет студенту извлекать и осмысливать ключевую информацию из текста, развивает

у обучающихся умения объединить полученные сведения в семантические группы и категории.

Опираясь на все вышеизложенное, мы с уверенностью можем отметить, что применение активных форм организации обучения можно считать одним из основных путей формирования ключевых компетентностей современного выпускника.

Конечный результат инновационного образования, подразумевающего использование АМО, – выявление и развитие у обучаемого способности видеть то, что другие не видят, осознавать увиденное, имея потенциальную возможность создания чего-то нового, и искать пути порождения этого нового не новизны ради, а для преодоления тех или иных деструктивных процессов и их последствий. Именно в таком контексте стремление к обновлению должно восприниматься как движущая сила инноваций.

Активные формы обучения при соблюдении интерактивного режима обучения создают необходимые условия для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить подходы к решению проблем, устанавливать контакты, слушать, сотрудничать, вступать в общение. Более того, они позволяют обеспечить активное обучение в процессе не только получения, но и использования знаний.

Кроме этого, активные методы обучения способствуют развитию творческих способностей обучающихся, позволяют преподавателю создать положительный микроклимат в группе, каждому обучающемуся вносить свой вклад в общий результат работы. Итак, активные формы обучения дают возможность формировать новый опыт через теоретическое осмысление и применение.

РАЗДЕЛ II. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО ЦИКЛА

Глава 6. Поэтапное обучение будущих учителей литературы методам анализа художественного произведения

В системе профессиональной подготовки будущих учителей литературы основополагающим является изучение художественных произведений, их анализ и интерпретация, способствующие духовно-нравственному воспитанию обучающихся (не только учащихся школ, но и самих студентов – будущих учителей литературы). В утвержденных 22.02.2018 г. Федеральных государственных образовательных стандартах направления подготовки 44.03.01 и 44.03.05 «Педагогическое образование» [ФГОС ВО, 2018] духовно-нравственная составляющая является основой формирования категории общепрофессиональных компетенций, направленных на «построение воспитывающей образовательной среды» [ФГОС ВО, 2018], в т.ч. ОПК-4, «способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» [ФГОС ВО, 2018]. Имея в виду современные цели и задачи педагогического образования в целом и учителей литературы в частности, необходимо учитывать, что «опыт отношения великих художников к жизни, их мирозерцание, их концепция мира, свернутые в произведении, трансплантируются художественным восприятием в сознание зрителя и в той или иной степени становятся содержанием этого сознания и ориентирами его отношения к действительности» [Борев, 1975: 364].

Эту особенность общения человека с произведением искусства очень точно, на наш взгляд, охарактеризовал писатель, эссеист и литературовед А. Генис: «Искусство затыкает в душе ту же дыру, которая приходится на религию. Они даже не спорят и требуют того же. Шедевры, как мощи святых, меняют тех, кто в них верит. И чем больше мы знаем о картине, тем больше мы

хотим узнать о себе: о том, как будем чувствовать себя в ее присутствии. Живопись – трансформатор повседневности, и, деля с ним одно пространство, мы попадаем в силовое поле, преображающее жизнь в искусство» [Генис, 2017].

Важнейшая задача профессиональной подготовки студентов педагогического вуза заключается в освоении ими «научных основ педагогической деятельности» [ФГОС ВО, 2018], способствующих подготовленности будущих учителей «осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний» [ФГОС ВО, 2018].

Когда в таком контексте речь идет об учителе литературы, то предполагается что он не может не учитывать эстетические и коммуникативные закономерности общения читателя с художественным текстом.

В отечественном литературоведении проблемам анализа и интерпретации художественных литературных произведений посвящены работы многих авторитетных российских ученых (А. Н. Веселовский, Б. В. Томашевский, М. М. Бахтин, Г. А. Гуковский, Б. О. Корман, Ю. М. Лотман, Д. С. Лихачев, Б. М. Гаспаров, М. Л. Гаспаров, М. М. Гиршман, Ю. В. Манн, Н. Д. Тмарченко, С. М. Телегин, В. Н. Топоров, В. И. Тюпа, В. Е. Хализев, Л. В. Чернец, М. Н. Эпштейн и др.) и зарубежных исследователей (Х.-Г. Гадамер, В. Дильтей, Ф. Шлейермахер и др.).

Методика анализа литературного художественного произведения была в центре внимания многих исследователей и методистов, среди которых М. А. Рыбникова, О. Ю. Богданова, Т. Г. Браже, А. Б. Есин, Г. Н. Ионин, В. Г. Маранцман, О. Г. Ревзина, М. П. Воюшина и др.

В своих работах, которые во многом определили современные представления о профессиональной деятельности учителя литературы, известный методист М. А. Рыбникова указывала, что сама природа художественного образа помогает развитию многих способностей учащихся, среди которых: «непосредственное чувство – и умственное напряжение,

радостный подъем – и критическое раздумье, художественный образ во всей его силе – и углубленный анализ этого образа, обращение к прошлому – и взгляды на настоящее» [Рыбникова, 1958: 194]. Деятельность учителя литературы нацелена на то, чтобы художественное произведение воспринималось обучающимися как целостная система, характеризуя которую Л. А. Сомова отмечает: «Все ее элементы соотнесены между собой и выражают своеобразие авторского мироощущения, авторской оценки явлений действительности. Так художник воссоздает в своем творческом воображении модель мира» [Сомова, 2014: 50].

Представление о необходимости многостороннего подхода к рассмотрению явлений художественной культуры, отражающих сложность и многомерность художественной модели мира, стало следствием активно осуществляющихся разнообразных научных изысканий XX в. в области гуманитарных наук и мировой художественной культуры в целом. Творчество писателя стали рассматривать как динамическое системное единство, а смысл текста определять не только через анализ составляющих его элементов, но и через его диалогическую связь с другими произведениями автора, а также с явлениями действительности, отраженными в тексте.

Давно уже хрестоматийным воспринимается утверждение современных ученых-филологов о том, что текст как сложная знаковая система относится к универсальным формам коммуникации. При осмыслении этого процесса важно учитывать замечание Ю. М. Лотмана о том, что «обменивающиеся информацией пользуются не одним общим, а двумя различными, но в определенной мере пересекающимися кодами. Таким образом, коммуникативный акт представляет собой не пассивную передачу информации, а перевод, перекодировку сообщения» [Лотман, 2002: 64]. Справедливо утверждение М. П. Воюшиной, отмечающей связь способности учителя к организации интерпретационной деятельности школьника читателя с формированием у обучающихся «опыта диалогического осмысления мира» [Воюшина, 2010: 100]. При этом исследователь, широко трактуя понятие

диалога, имеет в виду, «прежде всего, способ восприятия мира, освоения духовных ценностей, способ самоопределения, позволяющий человеку научиться жить в условиях многообразия культур, идей, точек зрения, многообразия, которое приводит к столкновению различных позиций и взаимообогащению участников диалога» [Воюшина, 2010: 99].

Остро осознавая необходимость формирования у будущих учителей литературы способности к ведению такого диалога с художественным литературным произведением, филологи в начале XXI в. громко заговорили о «недостаточной разработанности технологии анализа текста» [Витошко, 2007: 259]. Справедливо утверждение о том, что анализ художественного текста является реальной возможностью реализации интегрированной деятельности филолога, т. к.» <...> синтезируются знания филологических и смежных наук, проявляются личностные качества исследователя: студент применяет общие и предметные компетенции в их единстве» [Витошко, 2007: 259]. При этом важно учитывать, что анализ художественного текста является разновидностью интегрированной деятельности обучающегося, так как в процессе анализа и интерпретации происходит взаимопроникновение, взаимоперенос научной информации, понятий, теорий и т.д. из одной науки в другую (история, философия, эстетика, социология, психология, лингвистика и др.).

Исходя из того, что в XXI в. осуществляется постепенная замена логоцентрической модели понимания мира поликультурной, вследствие чего стало общепринятым утверждение о многозначности художественного произведения, литературоведы, лингвисты и методисты активизировались в поиске оптимальных средств и методов анализа текста и путей эффективного овладения ими.

Приобщение студентов к анализу художественного текста, ознакомление их с различными методами анализа литературного произведения, формирование у обучающихся навыков анализа текста посредством различных путей его исследования – важнейшие требования к современной подготовке

будущих учителей литературы. От знаний студентами учебного предмета зависит эффективность их профессиональной подготовки.

Прежде всего, студентам необходимо усвоить значение термина «метод», этимологически восходящего к греческому слову μέθοδος (methodus), – исследование, способ, путь к чему-либо. Общеизвестно, что «метод является инструментом для филологического анализа текстов художественных произведений и их смысловых структур, не привнесенных той или иной идеологической модой, а объективно присущих тексту. <...> Литературоведческие методы нацелены на изучение произведения, взятого либо в связях и отношениях с окружающей средой, <...> либо вне связи с этой средой (имманентный, формальный, структурный и т.д.)» [Бедзир, 2014].

В первую группу обычно включают биографический, литературно-исторический, культурно-исторический, социологический, структурно-семиотический, психологический методы и др. Во вторую группу – имманентный, формальный, структурный методы и т.д.

По мнению студентов, занимающихся анализом литературного текста, наиболее доступно для обучающихся на младших курсах по изложению и обоснованию представленных выводов учебное пособие В. Г. Зинченко, В. Г. Зусмана и З. И. Кирнозе «Методы изучения литературы. Системный подход» [Зинченко, Зусман, Кирнозе, 2002]. Из описанных в пособии студенты наиболее часто обращаются к методам, нацеленным на изучение произведения как сложной иерархической системы: методу литературной герменевтики, биографическому, культурно-историческому, сравнительно-историческому и другим методам.

При описании других методов (формальный, структурный, социологический, сравнительно-исторический методы и др.) исследователи отмечают, что «каждый из литературоведческих методов, если он не претендует на универсальность, может открывать какую-то сторону изучения художественной литературы» [Зинченко, Зусман, Кирнозе, 2011: 33 – 34].

Среди методов анализа художественного произведения, к которым наиболее часто обращаются зарубежные преподаватели, особенно популярны у студентов (по мере убывания) историко-биографический (The Historical-Biographical), нравственно-философский (The Moral – Philosophical) [Guerin, 1992: 16 – 61] и далее – формальный метод (The Formalistic Approach) [Richter, 1998: 697 – 809].

Как видим, российские и зарубежные студенты эффективным инструментом анализа считают одни и те же методы.

Система подготовки к использованию различных методов анализа художественного текста студентами, обучающимися по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Литература», может быть 3-этапной.

На 1-м этапе (1 курс) – формирование у студентов готовности к использованию общенаучных методов исследования (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование, аналогия, моделирование, дедукция, индукция и т.д). Объектом исследования становится художественное произведение, предметом – лингвистический и литературный его аспекты. При этом студент-исследователь оперирует теми знаниями по лингвистике и литературоведению, которыми он овладел, завершив образовательную программу среднего общего образования, в том числе:

- «раскрывать особенности развития и связей элементов художественного мира произведения: места и времени действия, способы изображения действия и его развития, способы введения персонажей и средства раскрытия и/или развития их характеров» [ПООП СОО, 2016: 30];

- «анализировать авторский выбор определенных композиционных решений в произведении, раскрывая, как взаиморасположение и взаимосвязь определенных частей текста способствует формированию его общей структуры и обуславливает эстетическое воздействие на читателя» [ПООП СОО, 2016: 31];

- «анализировать художественное произведение во взаимосвязи литературы с другими областями гуманитарного знания (философией, историей, психологией и др.)» [ПООП СОО, 2016: 32] и т.п.

Многолетний опыт работы со старшеклассниками, студентами, не только первокурсниками, но и обучающимися на старших курсах, свидетельствует о том, что анализ художественного текста, и поэтического особенно, вызывает у них большие затруднения. Многие авторитетные исследователи справедливо указывают, что в литературоведении нет понятия об общепринятом пути анализа или интерпретации текста, исследователь, будь это авторитетный литературовед (М. Л. Гаспаров, М. М. Гиршман, Е. Г. Эткинд и др.), студент-филолог или учащийся общеобразовательной школы, каждый выбирает свой путь познания художественного текста, осмысления авторской позиции, при этом в своем выборе опираясь не только на специальные знания, но и на интуицию. Особенно часто к ней апеллируют учащиеся при восприятии и оценке лирического стихотворения, когда заявляют: «Я не могу объяснить, почему мне нравится это стихотворение»; «Не всегда можно объяснить, почему нравится тот или иной текст». Из приведенных высказываний ясно, что школьники в большей степени под анализом имеют в виду интерпретацию произведения, отражающую процесс понимания читателем текста, при этом постижение читателем личностно значимых смыслов часто бывает неполным, односторонним, поверхностным. При анализе мы исходим из того, что произведение является сложным целостным системообразующим единством взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, значение каждого из которых может быть раскрыто при учете всего целого.

Это не означает, что при осмыслении художественного произведения, и особенно лирического стихотворения, не нужны никакие навыки. Наоборот, знание того, на что следует обращать внимание при чтении и осмыслении стихотворения, как и любого и текста, наше умение выделять в непонятном произведении те компоненты, которые ориентируют и корректируют нашу

читательскую деятельность, – все это позволяет говорить о постижении авторской позиции как процессе, не только управляемом педагогом, но и самостоятельно организуемом учащимся. И студенты как будущие учителя литературы при анализе текста овладевают умениями его анализировать (находясь в позиции обучающихся) и организовывать анализ текста (находясь в позиции обучающего). Поэтому преподавателю важно обращать внимание на обе стороны процесса анализа, заставляя студентов прогнозировать свою деятельность не только читателя, но и учителя-словесника.

При организации анализа художественного текста мы учитываем характерное для большинства студентов отсутствие необходимых знаний об авторе текста как о человеке определенной исторической эпохи, определенного региона, носителя присущих этому человеку семейного и социального опыта, исторически обусловленных жизненных ориентиров. На этом этапе наиболее продуктивным будет анализ лирического произведения, небольшого по объему, но воплощающего общие законы искусства.

На 1-м этапе обучения рекомендуем обращаться к формальным методам анализа, при котором основное внимание студенты уделяют анализу и интерпретации элементов формы. Таким, например, является имманентный анализ литературного текста.

М. Л. Гаспаров в своих методических работах, в т.ч. предназначенных для студентов–заочников, сосредоточил внимание на «самых простых приемах, с которых начинается анализ любого поэтического текста – от самого детски-простого до самого утонченно-сложного» [Гаспаров, 1997: 9]. В своей статье, посвященной анализу стихотворения А. С. Пушкина «Снова тучи надо мною...», исследователь сосредоточил внимание на методике имманентного анализа, «не выходящего за пределы того, о чем прямо сказано в тексте» [Гаспаров, 1997: 9]. Этот подход считаем наиболее плодотворным при обучении студентов анализу/интерпретации стихотворения. Наша задача – научить студентов видеть эти смыслопорождающие элементы.

Имманентный анализ стихотворения, представленный подробно в работах М. Л. Гаспарова, более всего, с нашей точки зрения, соответствует уровню подготовки студентов младших курсов, которые (вследствие минимизации современного школьного курса литературы) не имеют достаточных знаний для обращения к биографическому, интертекстуальному и другим методам исследования.

М. Л. Гаспаров предлагал выписать из анализируемого произведения (стихотворение А.С. Пушкина. «Снова тучи надо мною...») все существительные, потом – все прилагательные, затем – все глаголы, группируя их по темам. «Из этих слов перед нами складывается художественный мир произведения: из существительных – его предметный (и понятийный) состав; из прилагательных – его чувственная (и эмоциональная) окраска; из глаголов – действия и состояния, в нем происходящие» [Гаспаров, 1997: 14]. Предлагая такой путь постижения основной идеи произведения, исследователь исходил из того, что «образ – это всякий чувственно вообразимый предмет или лицо, т.е. потенциально каждое существительное; мотив – это всякое действие, т.е. потенциально каждый глагол; сюжет – это последовательность взаимосвязанных мотивов [Гаспаров, 1997: 14].

Знакомство с тем, как проводил имманентный анализ талантливый литературовед, позволит первокурсникам представить алгоритм такого анализа. Подобная работа даст возможность школьникам попробовать себя в роли исследователей, выявить неизвестные компоненты содержания и формы, например, в хрестоматийно известном стихотворении Ф. И. Тютчева «Гроза» («Люблю грозу в начале мая...»).

Для представления о возможностях имманентного анализа, относящегося к формальным методам, мы предлагаем первокурсникам уже в 1-м семестре такому анализу подвергнуть известное стихотворение Ф. И. Тютчева «Люблю грозу в начале мая». Эта работа позволяет студентам увидеть новый смысл в известном с раннего детства тексте.

Так, в группе существительных обучающиеся быстро выделяют следующие наименования: 1) природные явления: *гроза, гром, раскаты, дождик нити, перл, пыль, поток, шум, гам*; 2) «предметы»: *небо, май, солнце, гора, лес, кубок, земля*; 3) живые существа: *Геба, орел, Зевс*. Большая часть этих существительных употреблена в прямом, а не в переносном значении. Бросается в глаза сосредоточенность лирического героя на описании природных явлений (более половины существительных), отличительным качеством которых выступает процессуальность. Что касается позиции лирического героя в этом стихотворении Ф. Тютчева, то он всего лишь наблюдатель, не принимающий в жизни природы никакого участия.

В 3-й группе существительных *Геба* и *орел Зевса* противопоставлены явлениям, описанным в 1-3-х строфах, в которых воплощена картина грозы, наблюдаемой лирическим героем («Люблю грозу в начале мая...»).

Используемые поэтом прилагательные составляют немногочисленную группу. Были выделены разряды качественных (*голубой, молодой, проворный, ветреный*) и относительных (*весенний, дождевой, лесной, нагорный*) прилагательных. Они выступают преимущественно в роли определения при существительных, и это позволяет обучающимся сделать вывод о том, что поэта интересовали процессы, происходящие в природе, а не признаки природных процессов.

Определяя семантику времен глаголов, использованных Ф. Тютчевым, обучающиеся обращают внимание на глагол «люблю», употребленный в настоящем времени. Он указывает, что действие осуществляется постоянно, оно регулярно повторяется. Первое односоставное предложение («Люблю грозу...») акцентирует внимание первокурсников на действии, а не на субъекте, совершающем это действие. Последнее предложение стихотворения, наоборот, указывает на лицо («ты скажешь...»).

Глагол «люблю», открывающий данное произведение, находится в самой сильной позиции «смысловой рамки» поэтического текста (М. Л. Гаспаров): в

начале стихотворения, в начале строки, в начале строфы, в начале первого предложения.

Размышляя над тем, какова функция этого глагола в стихотворении, обучающиеся обращают внимание на переходность глагола. Как утверждает М. Эпштейн, «переходность – не просто грамматическое свойство глаголов, это мыслительная категория, определяющая, насколько действие, обозначенное глаголом, переходит прямо на предмет» [Эпштейн, 2007]. Глагол «люблю» отражает близкие (интимные) отношения поэта к природе, к миру, ко вселенной. Известно, что употребление личных односоставных предложений («Люблю грозу в начале мая») сообщает речи большую динамичность, делает ее более лаконичной, «помогает избежать излишнего повторения» [СРЯ, 2002]. Таким образом, на синтаксическом уровне отражена характерная черта стиля Ф. Тютчева – предельная краткость, сжатость и ясность поэтических образов.

Обучающиеся распределяют глаголы на две видовые группы. Глаголов несовершенного вида («люблю», «грохочет», «гремят», «золотит», «бежит» и др.) в стихотворении больше, чем глаголов совершенного вида («брызнул», «повисли», «пролила»). Размышляя о семантике видов этой части речи, студенты вспоминают, что глаголы несовершенного вида описывают действие в его течении, без указания на предел, в отличие от глаголов совершенного вида, содержащих указание на завершенность, оконченность действия или его части. Таким образом, анализ глаголов, как и других частей речи, позволяет первокурсникам увидеть важнейшую черту мировоззрения Ф. Тютчева: окружающий его мир представляет собой вечное движение, преобразование и формирование, у которых нет и не может быть предела и завершенности.

Эту же черту стиля поэта студенты обнаруживают и при дальнейшем анализе стихотворения Ф. Тютчева.

Обучающиеся обращают внимание на симметричное расположение деепричастий в начале и концовке стихотворения (*выделено нами*):

Когда весенний, первый гром,
как бы *резвяся* и *играя*,

Грохочет в небе голубом.

.....

Ты скажешь: ветреная Геба,

Кормя Зевесова орла,

Громокипящий кубок с неба,

Смеясь, на землю пролила.

В первой строфе из деепричастий построено сравнение, в последней строфе деепричастия входят в мифологический образ, являющийся пространной метафорой. Студенты легко определили, что это два обозначения одного и того же явления. Деепричастия придают речи особую живость и наглядность, часто используются писателями и поэтами как средство конкретизации при «глагольном сюжетоведении». В 1-й строфе гром сравнивается с резвящимся и смеющимся ребенком. Во 2-й строфе гром охарактеризован как небесный шум, произведенный богиней юности Гебой, когда она кормит орла, принадлежащего ее отцу Зевсу. И в одной, и в другой строфе воплощен восторг лирического персонажа, наблюдающего за грозой.

Активно первокурсники участвуют и в выявлении функций местоимений. По справедливому замечанию Ю. М. Лотмана, «тютчевская система местоимений (в первую очередь, личных) выделяется резким своеобразием» [Лотман, 1996: 554]. В первой строфе обучающиеся указывают на ярко выраженное присутствие лирического героя («Люблю грозу...»). Здесь глагол не нуждается в наличии местоимения, так как значение конкретного лица передается личным окончанием глагола. Кроме лирического героя, они находят и некоего «ты» («Ты скажешь...»). Противостояние этих персонажей, по мнению студентов, представлено в позиции спора: один из его участников («я») в грозе видит только грозу, второй («ты») – в грозе видит действия богов. Обычно местоимение «ты» содержит отсылку к слушателю, побуждение его к восприятию речи. Но студенты не видят завершения этого спора: лирический герой уклоняется от него, не настаивает на своей точке зрения. Этот отказ, по мнению некоторых обучающихся, отражает позицию автора: мир многогранен,

каждому он открывается своей стороной. Так Ф. Тютчев признает истинность разных точек зрения на мир.

Такое понимание авторской позиции не противоречит взглядам литературоведов. Но в аудитории всегда бывают студенты, которые настаивают на том, что «ты» в последней строфе не может указывать на диалог лирического героя с другим человеком, так как нет никаких свидетельств присутствия этого «другого» в художественном мире стихотворения. Здесь представлена, скорее, имитация диалога, посредством которой лирический герой стремится преодолеть свое одиночество. Принимая и такое прочтение лирического стихотворения, на заключительном этапе занятия «переводим» сделанные выводы в традиционные компоненты характеристики произведения: основной образ – «гроза», «центральный мотив – «прятие грозы», лирический сюжет – «принимаю грозу, потому что она соединяет все и вся».

Оценивая значение имманентного анализа, методисты справедливо отмечают, что его применение ограничено, так как он направлен на «исследование художественной структуры “эстетически ценного объекта” через язык» [Ревзина, 1998: 303]. О. Г. Ревзина считает, что имманентный анализ может быть использован только «в отношении текстов, небольших по объему, когда последовательно выделяются особенности языка на всех уровнях (совокупность выразительных средств) и их “художественная нагрузка”» [Ревзина, 1998: 303].

Безусловно, его сложно применить при анализе произведений большого объема, повестей и романов. Но имманентный анализ может быть эффективен и при выявлении художественного смысла прозаических произведений малого объема, к которым относятся басни, притчи, сказки, в т.ч. и литературные. Таковы, например, сказки Н. К. Абрамцевой (1954 – 1995), в которых первокурсники могут выявить не только традиции народных сказок, особенно сказок о животных (образная двуплановость, смысловая неоднозначность, кумулятивный сюжет, диалогичность и др.), но и сказок Г. Х. Андерсена, в которых «реальные представления чрезвычайно поэтически принимают <...>

фантастический характер, не пугая, однако, детского воображения» [Добролюбов, 1962: 483]. Такой контекст, при котором «коды ... участников коммуникации» (фольклор, Г. Х. Андерсен, Н. Абрамцева) «не тождественны, но образуют пересекающиеся множества» [Гаспаров, 1997: 12-13], делает творческую манеру писательницы узнаваемой, ярко индивидуальной.

Небольшой объем, специфическая композиция, традиционный сказочный зачин характерны для известной сказки Н. Абрамцевой «Тише, пожалуйста!», которую мы и рекомендуем для анализа на учебном занятии.

Приводим этот текст полностью: «Где-то в лесу жила-была речка. Чистая-чистая, прозрачная-прозрачная. Весь свой лес поила прохладной водой. Каждому позволяла смотреть в себя, как в зеркало. Ни с кем не ссорилась, со всеми болтала. Веселая добрая речка. Так было долго.

Но однажды утром проснулась она в плохом настроении. То ли сон грустный увидела, то ли еще что случилось. Вздохнула речка печально, потянулась и зацепилась волной за корягу, поцарапалась. Совсем расстроилась речка, чуть помутнела ее вода.

Заметило это солнце, решило развеселить речку. Пощекотало ее своим длинным лучиком, да как-то неудачно: сломался луч, уколол и без того поцарапанную волну. "Что за глупые шутки", – подумала она обиженно. А тут еще неприятность – кто-то больно толкнул речку копытцем. Оказывается, совсем маленький лосенок, покачиваясь на своих тоненьких ножках, пришел попить. Запутался в речной траве и упал в воду, еле выбрался. Эта мелочь окончательно вывела речку из себя. Да, расстроенная, испуганная, обиженная речка рассердилась, фыркнула и ... вышла из себя. Из берегов своих... Сначала осторожно, на прибрежную траву. Дальше – до первых кустов. Потом закружилась вокруг стволов деревьев. Во все стороны, дальше, дальше, дальше растекается речка...

И понимает, что не то делает, а вернуться не может... Сорвалась... вышла из себя. И вперед бежать не может, сил больше нет... Качается почти стоячая вода меж кустов и деревьев. Гниют ветки, листья, трава в стоячей воде. Никто

не пьет из бывшей речки, никто в нее не смотрится. Мутной, вязкой, грязной трясинной стала чистая, светлая речная вода. Болото ... Неверные кочки... Ползучие стебли... Страшные черные оконца...

Болото... А была речка. Была... Добрая, веселая лесная речка. Только вот из себя вышла... Выйти каждый может. Всегда может. Выйти легко... Очень... Слишком даже...

... Не надо кричать... И дверью хлопать не стоит... Спокойно... Зачем бить посуду?! Тише, пожалуйста... Тише...» [Абрамцева, 1997].

Данная сказка в соответствии с требованиями жанра «представляет собой законченный текст, в котором все коммуникативно значимые части взаимообусловлены. Они находятся на «оси общего замысла» [Лещенко, 2006: 62]. Эта «ось общего замысла» воплощается и в художественном языке произведения.

«Интродуктивный блок состоит из облигаторных для сказки заголовка и зачина, ориентирующих читателя, вводящих тему, ситуацию, действующих лиц» [Лещенко, 2006: 62]. В начале сказки использован ряд существительных, обозначающих предметы, явления окружающего мира, о котором рассказывает повествователь: *речка, лес, вода*. Метафорическую окраску начальному фрагменту (интродуктивному блоку) придают глаголы, обозначающие действия речки: *жила-была, поила, позволяла смотреться, не ссорилась, болтала*. Как видим, этот ряд глаголов в тексте выстроен таким образом, что от начала к концу фрагмента усиливается олицетворение речки как сказочного персонажа, наделение ее свойствами живого существа. Обратим внимание и на несовершенный вид использованных глаголов, которые представляют действие в его течении, длительности, повторяемости. Прошедшее время указанных глаголов характеризует действие как факт прошлого, совершившегося до момента речи.

Во второй части сказки («Но однажды утром... дальше растекается речка...») увеличивается число существительных, используемых для характеристики художественного мира сказки. Меняется стиль повествования.

Расширяется круг действующих лиц: вводятся не только пассивные персонажи (*коряга*), но и активные (*солнце, лосенок*). Теперь речка оказывается таким же действующим лицом, как и лосенок.

Это «медиаальный блок» сказки, в котором раскрывается и описывается фабула сказки, отношения между героями, их поступки. «Основным компонентом этого блока является действие. Этот блок несет основную информативную нагрузку текста сказки» [Лещенко, 2006: 62].

Изображаемая картина мира приобретает большую конкретность. В этой части сказки Н. Абрамцева вводит наречия, обозначающие признак действия (*неудачно, окончательно*) и состояния «героини» (*печально, испуганно, обиженно*). Интерес повествователя перемещается с фиксации внешних событий на изображение эмоций персонажей. В ряду эмотивной лексики усиливается противопоставление, актуализируются дифференциальные признаки (*печально, испуганно, обиженно*).

Повествование о том, что произошло с речкой, потребовало от повествователя использования другой формы глаголов, передающей большую интенсивность действия, активного его начала: «проснулась», «вздохнула», «потянулась», «вскрикнула», «толкнул» и др. Вспомним, что глаголы с суффиксом *-ну-* указывают на ограничение действия одним актом его совершения. Так посредством глагольной лексики в сказке Н. Абрамцевой воплощается характерный для фольклорного жанра закон постепенного начала (от покоя к движению») [Лещенко, 2006: 62].

Анализ глаголов позволяет выявить место каждого персонажа в воплощении основной идеи сказки (*коряга* лежала на пути речки, *солнце* неудачно развеселило речку, *лосенок* толкнул речку копытцем). Так в литературной сказке проявляется жанровый закон троекратного повторения (столкновение с *корягой*, *солнцем*, *лосенком*). Эти герои не предполагали обидеть «веселую, добрую» речку. Характерный для сказки закон противоположности проявляется в изменении характера и состоянии самой героини. Использованные автором возвратные глаголы (*проснулась, зацепилась,*

поцарапалась, расстроилась) позволяют читателям понять, что действие сосредоточено в самом субъекте, оно направлено не на объект, а на самого субъекта, т.е. действующее лицо.

Внутреннее состояние речки («плохое настроение», «сон грустный», вздохнула «печально») стало причиной того, что она «расстроилась». Среди значений слова «расстроиться» – «потерять строй, стать беспорядочным, ненормальным, неисправным; прийти в ненормальное, болезненное состояние, повредиться» [Ожегов, 2005: 577]. Так определены основные мотивы произведения – нарушение порядка, нормы жизни. Речка «вышла из себя... из берегов своих» — результат действия закона преемственности событий, характерного для народной сказки. Развитие действия обозначено темпоральными наречиями «сначала» – «потом». И хотя словосочетание «выйти из берегов» трактуется лингвистами как фразеологическое [Апресян, 2007], но в этом словосочетании лексическое значение глагола «выйти» («физические изменения тела, приводящие к покиданию им исходно занимаемого пространства [Соловьев, 2003]) контекстуально оказывается синонимично значению словосочетания «выйти из себя», предполагающему «возвращение в себя».

Повествователь использует при описании речки причастия («расстроенная», «испуганная», «обиженная»), указывающие на признак действия, достигшего предела. Так глаголы и причастия воплощают кульминацию конфликта данного произведения.

Третья часть произведения Н. Абрамцевой («И понимает, что не то делает...Только вот из себя вышла») формально соответствует «финальному блоку» народной сказки, который обычно «подводит итоги сказочному действию, сказочному повествованию, самому сказанию и представляет собой концовку» [Лещенко, 2006: 62]. Чувства героини (обида, испуг, злость) сменяются осмыслением произошедшего: «Все понимает речка... Все понимает, а вернуться не может». Вместо традиционного сказочного финала, описывающего обретение героем искомого предмета или состояния,

Н. Абрамцева усиливает мрачность и безысходность финальной картины: «Мутной, грязной, вязкой трясинной стала чистая, светлая речная вода». Так пейзажная зарисовка приближается по смыслу к этиологической сказке.

Но указав читателям на подчинение художественного мира своего произведения законам народной сказки, писательница тем самым утверждает, что наказание виновного в нарушении порядка, нормы жизни может быть развязкой конфликта, но не может завершить сказку.

Четвертая (последняя) часть произведения Н. Абрамцевой («Выйти может каждый») переводит действие в повседневный, семейно-бытовой план («И хлопнуть дверью не стоит...Зачем бить посуду?!»), сближает сказку с притчей, особенно с философской аллегорией, повествующей о том, как действия главного персонажа (вышла из себя, расстроилась) превращаются в процесс саморазрушения.

В своих произведениях Н. Абрамцева настойчиво проводит мысль о том, что только от самого человека зависит его окружение, его связи с миром. Сказке «Тише, пожалуйста!» близко и другое произведение писательницы – «Сказка о тумане» [Абрамцева, 1997], в которой репрезентирован мотив, вначале воспринимаемый читателями как мотив поиска друга, познания законов дружбы. В этом тексте повествуется о том, как одинокий туман поочередно предлагает свою дружбу тропинке, березам, зайцу. Эти персонажи сначала соглашались дружить с туманом, а потом отказывают ему в этом. Мудро и ненавязчиво писательница одним читателям объясняет, другим – напоминает о законах дружбы.

Мотив поиска, обусловивший линейную композиция произведения и его систему персонажей, реализуется в начале «Сказки о тумане» в ситуации осознания главным героем неполноты своей жизни, неудовлетворенности ею: «... грустил туман. Ему было одиноко. У него никого не было». Герой пытается преодолеть одиночество в общении с себе подобными: «Туман разорвался на множество клубочков. Получилось видимо-невидимо легких молочно-белых шаров. ... очень красиво. Но ничуть не весело». Н. Абрамцева реализует в

сказке важнейший закон общения, на который указывал Ю. М. Лотман [Лотман, 2002: 13]: для коммуникации требуется нетождественность общающихся. Ощувив потребность в «другом», туман предлагает дружбу персонажам, реализующим различные жизненные ценности: тропинка репрезентирует значимость направленного к цели движения, березы – красоты, заяц – самосохранения.

В общении с этими персонажами, внешнее сходство с которыми у него постепенно уменьшается, туман открывает для себя новые грани жизни.

Так, дружбу с тропинкой, которая похожа на него способностью вытягиваться в длину, туман понимает как «рассказывание друг другу разных разностей». Но тропинка отказывается дружить с туманом, который может совсем поглотить ее, не дать ей возможности выполнить свое предназначение. Эту же причину отказа от дружбы с туманом называют и белые, как туман, березы: «Мы ... растворимся в тебе, и никто не сможет нами любоваться. А зачем тогда наша красота?». Не смог он стать другом и маленькому белому, как клочок тумана, зайцу, во время встречи с которым туман понял, как опасен бывает страх за свою жизнь. Так завершились три попытки героя найти друга.

Мудрая сова, подобно чудесному помощнику, помогает туману, получившему определенный жизненный опыт, обрести друга и понять свое предназначение. Таким другом становится озеро, рыб которого туман спас от яркого света звезд, а само озеро – от выхода из берегов. (Опасность такого выхода представлена в сказке Н. Абрамцевой «Тише, пожалуйста...»). Так, мотив поиска друга оказывается мотивом поиска смысла жизни.

В ответе тумана озеру («Спасибо тебе...За то, что я тебе нужен») сформулирован не только закон дружбы, но и, по мнению Н. Абрамцевой, закон человеческого существования, закон всеобщего порядка: «Теперь, когда ты увидишь над озером белые клубы тумана, ты поймешь, что все в порядке: рыбы спят, а два друга, туман и озеро, о чем-то беседуют. Или молчат. Но вдвоем». Такое существование «вдвоем», значительно большее, чем жизнь соседей, представлено и в других произведениях писательницы: «Сказка про

щенка и старую тапочку», «Розовые цветы», «Шелковая сказка» и др. Так, сказки Н. Абрамцевой для детей становятся философскими аллегориями для взрослых.

Таким образом, формальный анализ частей речи, определение их значения – один из наиболее простых приемов, с которых целесообразно начинать постижение смысла любого художественного произведения.

Как видим, имманентный анализ позволяет увидеть новые стороны художественного мира автора, которые ранее не привлекли внимания обучающихся. Способность увидеть новое в известном – показатель готовности обучающихся к постоянному самообразованию и дальнейшему профессиональному росту.

2-й этап формирования готовности студентов к использованию различных методов анализа художественного текста относится ко 2–3 курсам обучения и заключается в том, что обучающиеся все больше внимания уделяют контексту, они активно вовлекаются в интегрирующую деятельность.

На этом этапе рекомендуется, например, обращение к биографическому методу, при котором «биография и личность рассматриваются» как важные моменты творчества автора [Зинченко, Зусман, Кирнозе, 2002: 37]. Использование этого метода при постижении художественного мира писателя требует от студентов знания основных фактов жизни писателя, истории его взаимоотношений с его близкими людьми и деятелями литературы и культуры и т.п. Но при этом студенты осознают тщетность объяснения важнейших идей того или иного произведения писателя исключительно биографическими фактами. Например, несобранные поэтические циклы поэтов середины XIX в., посвященные «незаконной/запретной любви» («Панаевский цикл» Н. А. Некрасова, «Денисьевский цикл» Ф. И. Тютчева, стихотворения А. К. Толстого, посвященные С. А. Миллер, и др.), и тематически близкий им роман Л. Н. Толстого «Анна Каренина» сосуществовали в едином социокультурном пространстве наряду с отношениями А. Герцена и Н. Тучковой-Огаревой, а также с широко известными в Российской империи

отношениями императора Александра II с его фавориткой Е. М. Долгоруковой, ставшей его морганатической супругой после смерти в 1880 г. императрицы Марии Александровны [Думенко, 2017: 25]. Подобное сопоставление поэтических романов и жизненных судеб героинь позволяет обучающимся увидеть, каким несчастьем для женщин и детей, рожденных вне брака, обернулись попытки построить вопреки существующим законам новый тип отношений, основанный на любви и страсти. Встречаемость подобных отношений даёт возможность говорить об актуальности литературных произведений, посвященных проблемам нравственного выбора, остро осознаваемой ответственности человека за свои поступки перед близкими людьми и обществом.

Приведенные выше примеры обращения студентов младших курсов к указанным методам анализа художественных произведений позволяют показать, как постепенно при изучении литературы формируется у обучающихся не только готовность к интерпретационной деятельности, но и потребность в личностной, культурно-творческой самоидентификации посредством художественного текста.

3-й этап, завершающий процесс овладения студентами методами анализа художественного произведения, охватывает 4–5-е курсы и знаменуется обретением филологической компетентности.

Анализ художественных произведений с использованием различных методов является наиболее актуальным на последних курсах вузовской подготовки, что во многом обусловлено психовозрастными особенностями мышления студентов старших курсов. Считаем возможным по этому поводу вспомнить известное высказывание Ю. М. Лотмана о том, что «анализ художественного текста в принципе допускает несколько подходов: произведение искусства может изучаться как подсобный материал для рассмотрения исторических, социально-экономических или философских проблем, может быть источником сведений о быте, юридических или нравственных нормах той или иной эпохи и т.п. В каждом случае специфике

научной проблемы будет соответствовать и присущая ей методика исследования» [Лотман, 1999: 21].

На этом этапе обучения у студентов формируются умения осуществлять многоуровневый анализ произведения, принимая во внимание органичную связь его формы и содержания, определяя эстетическую ценность художественного произведения. Но одной из приоритетных задач образовательного процесса является совершенствование у обучающихся умений применять различные методы анализа литературного текста.

Именно на этом этапе, основанном на междисциплинарном подходе к характеристике художественного мира произведения, становится актуальным и плодотворным обращение обучающихся к методам, ориентированным на выявление различных контекстуальных связей произведения – автор– читатель.

Сложность и неоднородность современного искусства вызвали увеличение междисциплинарных исследований, которые, по мнению культурологов, приводят «к методологическому плюрализму, заключающему в себе возможность для исследователя выбрать ту теорию и методы, которые наиболее адекватны его исследовательским целям и задачам» [Первушина, 2012: 14].

Междисциплинарный подход к анализу и интерпретации художественного творчества лежит в основе многих методов анализа литературного текста, среди которых наиболее популярны у обучающихся следующие:

- культурно-исторический метод, при котором история «литературы является историей определенного народа и цивилизации», воплощенной посредством художественных образов [Зинченко, Зусман, Кирнозе, 2002: 48];
- сравнительно-исторический метод, или кросс-культурный, или компаративистика (от латинского слова *comparo* – сравниваю), сторонники которого видят «историю литературы «как историю общественной мысли в образно-поэтических формах» (А. Н. Веселовский) [Зинченко, Зусман, Кирнозе, 2002: 69]; основное внимание уделяется выявлению общих

элементов (мотивов, образов и т.п.) в различных национальных литературах на протяжении всей их истории;

- психологический метод, сторонники которого анализируют художественное произведение, «опираясь преимущественно на психологию творца и читательское восприятие» [Зинченко, Зусман, Кирнозе, 2002: 116];

- метод литературной герменевтики как «науки толкования текстов, учение о принципах их интерпретации» [Зинченко, Зусман, Кирнозе, 2002: 152];

- мифологический/мифопоэтический метод или метод мифореставрации, при обращении к которому художественное произведение рассматривают как воплощение мифа в чистом виде или его отдельных элементов.

Литературное произведение отражает знаковые реалии своей эпохи, которые предполагают выход исследователя и читателя на широкий историко-культурный контекст, а значит, требуют подробного контекстуального рассмотрения тех сторон жизни и фактов существования человека, без которых позиция автора бывает недостаточно прояснена.

Понятие «контекст», как известно, имеет узкое и широкое толкование. В широком смысле слова под контекстом имеют в виду среду, пространство, в котором существует объект. Такое определение дает В. Е. Хализев: «Контекстом литературного произведения называют прямо или косвенно связанную с ним безгранично широкую сферу литературных фактов и внехудожественных явлений» [Хализев, 2000: 408]. Например, когда говорят о контексте эпохи, то указывают те культурно-исторические, социальные, идеологические, политические и т.п. факторы, которые оказали активное воздействие на стиль, авторскую манеру письма. Такой подход к выявлению контекста способствует пониманию разнообразных связей между текстом и действительностью, «позволяющих более эффективно проводить аналитическую работу над раскрытием смысла произведения, и часто выполняет функцию определенного ориентира для исследователя в процессе анализа» [Первушина, 2012: 155].

Справедливо замечание А.Н. Андреева: «... поскольку художественное произведение так или иначе представляет мирозерцательную программу, его можно рассматривать в широком культурном аспекте» [Андреев, 2010: 155].

Этому способствует привлечение данных широкого историко-культурного контекста, позволяя студентам (как обучающимся) более точно ответить на вопросы, закодированные в тексте, раскрыть идейно-художественные особенности произведения, понять анализируемый текст как порождение культуры времени создания произведения, составить представление об особенностях и структуре авторского послания. Выполняя исследование, студенты отрабатывают навыки анализа и одновременно представляют себя учителями, обучающими интерпретационной деятельности учащихся.

Процесс исследования произведения в широком историко-культурном контексте включает несколько стадий. Студентам предлагается изучить время создания произведения, осмыслить особенности эпохи, определяющие картину мира писателя как человека определенного исторического периода, размышляющего о проблемах своего времени в первую очередь. мультикультурное, поликультурное осмысление мира. Особого внимания требуют социокультурные детали, так как невнимание к ним, «какими бы они ни казались незначительными, неизбежно приводит к частичной или полной утрате смысла» [Гюббенет, 2010: 8]. Так, например, студенты, исходя из остаточных знаний по школьному курсу литературы, вспоминают российского императора Александра II как правителя, который проводил крестьянскую реформу преимущественно в интересах помещиков. Полезно будет акцентировать внимание обучающихся на том, что Александр II вошел в историю как царь-освободитель: освободитель русского крестьянства от крепостного права, а балканских народов – от турецкого ига. Или же напомнить одно из высказываний императора при восшествии на престол: «Первое дело – нужно освободить крестьян, потому что здесь узел всех зол» [Думенко, 2017: 17]. Во всех рекомендациях к изучению литературы X-XIX вв.

методисты советуют особое внимание уделять терминам и понятиям, отражающим социально-экономические и культурные особенности развития страны или региона и не представляющим трудностей для восприятия художественной картины мира современниками автора. Большая часть таких терминов для современных студентов утратила актуальность: посадские люди, военные поселения, временнообязанные крестьяне, масонство, народничество, община, обыватели, разночинцы, дворяне, дворовые, подушная подать, выкупные платежи и др. Определенную сложность представляют для студентов и термины, используемые для характеристики этапов культурного развития России и других стран: обмирщение культуры, «нарышкинское барокко», «голицынское барокко», «елизаветинская эпоха в Англии», «американская мечта» и др.

При рассмотрении произведения в широком историко-культурном контексте необходимо определить и собственно литературный контекст (контекст творчества писателя):

- сопоставить произведения исследуемого автора с его другими произведениями для выявления своеобразия авторской позиции, стиля, образности, проблематики. Так, например, определяя значение образа Раскольникова (Достоевский Ф. М. «Преступление и наказание»), его связь с Наполеоном, в котором персонаж видит конкретно-исторический пример прихода к власти безвестного лица, достигшего почти мгновенно мирового признания, необходимо показать, как представлено подражание Наполеону в других произведениях писателя: таковы генерал Иволгин («Идиот»), Иван Карамазов, воплотивший в герое своей поэмы – Великом инквизиторе представление о человеке, присвоившем себе право решать вопросы жизни и смерти современников и др.;

- установить типологические связи между произведениями, созданными в одну эпоху, но разными авторами. Так студенты легко определяют связь между стремлением Раскольникова проявить себя человеком необыкновенным (роман Достоевского Ф. М. «Преступление и наказание» написан в 1866 г.) и

стремлением к славе Андрея Болконского, уходящего на русскоавстрофранцузскую войну 1805 г. (роман «Война и мир» был создан в 1863–69 гг.).

– охарактеризовать творчество автора по определениям, по аллюзиям, по признаниям современников, через литературно-критические статьи о его творчестве, через эпистолярный жанр, письма, мемуары автора и мемуарную литературу и др. Так, например, можно сравнить близкие по времени написания известные отзывы современников Л. Н. Толстого о его романе – эпопее «Война и мир»: «В упомянутой книге трудно решить и даже догадываться, где кончается история и где начинается роман, и обратно. Это переплетение или, скорее, перепутывание истории и романа, без сомнения, вредит первой и окончательно <...> не возвышает истинного достоинства <...> романа» (П. А. Вяземский), «Я только что кончил 4-й том «Войны и мира». Есть вещи невыносимые и есть вещи удивительные; и удивительные эти вещи, которые в сущности преобладают, так великолепно хороши, что ничего лучшего у нас никогда не было написано никем; да вряд ли было написано что-нибудь столь хорошее...; 3-й том почти весь "chef d'œuvre"» (И. А. Тургенев) [Критика, 2012];

– проследить актуализацию творчества рассматриваемого автора в наше время, его место в литературном процессе, а также рассмотреть рецепцию автора нашими современниками, охарактеризовав его влияние на другие виды искусства и другие национальные литературы. Например, при изучении романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина» необходимо обратить внимание обучающихся на то, что с 1910 по 2017 гг. это произведение было экранизировано более чем 30-ю известными режиссерами на киностудиях России, США, Франции, Италии, Великобритании, Испании, Бразилии, Индии, Аргентины и других стран. Это позволяет говорить о том, что созданные писателем образы персонажей, а также использованные автором средства и приемы характеристики героев осознаются зрителями XX-XXI вв. адекватными для

художественного воплощения проблемы нравственного выбора современного человека: можно ли построить свое счастье на несчастье другого человека;

— осмыслить, что на основании проделанной работы можно говорить о выявлении художественного мира писателя — сложного и многозначного понятия, которое предполагает выявление круга тем, мотивов, характерных для творчества писателя в целом, определение индивидуального авторского стиля, писательской концепции и сверхзадачи автора.

Таким образом, приобщение к методам анализа художественного произведения, подготовка студентов к активному использованию методов адекватно анализируемому литературному тексту представляет собой единый 3-этапный процесс, обеспечивающий формирование как универсальных, так и общепрофессиональных компетенций выпускников образовательной программы высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленности (профилю) «Литература». Понимание методологической базы анализа художественного произведения и умение применять данные знания на практике способствуют эффективной исследовательской, методической, проектной деятельности студентов — будущих учителей литературы в школе.

Глава 7. Изучение монографической темы в вузе как путь формирования целостной картины мира у будущих учителей литературы

Одной из основных проблем современного образования является фрагментарное, клиповое мышление обучающихся, затрудняющее формирование целостной картины мира. Т.Е. Землинская и Н.Г. Ферсман указывают: «В самых общих чертах механизм клипового мышления заключается во фрагментарном восприятии окружающего мира, которое позволяет перерабатывать огромное количество информации без ее критического осмысления. Обладатель клипового мышления воспринимает мир как череду практически не связанных между собой событий и фактов, не анализируя их и не стремясь к получению целостной картины, при этом обладая высокой скоростью переключения с одного фрагмента на другой, с одной задачи на другую» [Землинская, Ферсман, 2016: 154].

В результате изучения истории русской литературы в вузе у обучающихся должно быть сформировано, с одной стороны, представление о закономерностях истории русской литературы как историко-литературного процесса и основных тенденциях его развития, с другой стороны, – представление об особенностях творческой индивидуальности отдельных поэтов и писателей. Монографические темы в историко-литературном курсе предполагают обзорное изучение творчества значимых в истории литературы писателей на лекционных и семинарских занятиях. Важно дать целостное, концептуальное представление о творческой личности, систематизировав культурный, биографический, литературоведческий контексты.

Помимо литературоведческих компетенций, курс предполагает формирование у студентов навыка реализации образовательных программ по учебному предмету «Литература», ориентирован «на реализацию предметных знаний, профессиональных умений и развитие способностей владеть современными инструментами включения знания в практическую жизнь» [Агеносов, Жукова и др., 2015: 9].

На преодоление фрагментарности знаний и целостное формирование обозначенных компетенций работают разные технологии, среди которых значимое место занимает метапредметная, позволяющая синтезировать разные области знания, превращая их в четко выстроенную систему.

Методисты по литературе (Агеносов, Жукова и др.), формулируя требования к учебному занятию с метапредметными связями в вузе, указывают на проблемный характер формулировок пунктов плана занятия, стимулирующих познавательный интерес студентов; разработку системы вопросов и заданий для самостоятельной работы студентов; интеграцию содержания темы с региональным компонентом содержания литературного образования; рекомендацию литературы, вопросов и заданий для обобщающей дискуссии [Агеносов, Жукова и др., 2015: 40]. К обозначенным требованиям можно добавить использование технологии содружества искусств и использование контекстуального соотношения русской и зарубежной литературы.

Одним из сложных писателей мира В. Набоков назвал Н.В. Гоголя [Набоков, 1998]. Многогранность его творческой личности обусловило большое разнообразие подходов к изучению, основными среди которых являются религиозно-философский и собственно-эстетический. Важным представляется соединение этих двух подходов в процессе изучения творчества писателя в вузе.

Знакомство с личностью Н.В. Гоголя и его творчеством предполагается как на лекционных, так и на семинарских занятиях, поэтому важно организовать как аудиторную, так и внеаудиторную, самостоятельную работу студентов.

Лекция с элементами беседы и дискуссии позволяет включить обучающихся в обсуждение уже на первом этапе изучения творчества писателя, тем более, что знакомство с некоторыми произведениями Н.В. Гоголя уже состоялось в школе, и есть необходимый биографический и литературный контекст. Предлагаем сравнение и обсуждение точек зрения В. Набокова и

Ю.М. Лотмана. В. Набоков в «Лекциях по русской литературе» указывает на аномальность, парадоксальность творчества классика: «Мир Гоголя сродни таким концепциям в современной физике, как «Вселенная — гармошка» или «Вселенная — взрыв»; он не похож на спокойно вращавшиеся, подобно часовому механизму, миры прошлого века. В литературном стиле есть своя кривизна, как и в пространстве, но немногим из русских читателей хочется нырнуть стремглав в гоголевский магический хаос» [Набоков, 2001: 127]. Ю.М. Лотман также отмечает в качестве определяющей черты выход за пределы реальности: «Мышление Гоголя как бы трехмерно, оно все время включает в себя модус: «а если бы произошло иначе». Вообще это «а если бы» является основой того, что в творчестве Гоголя обычно называют фантазией. Но если, например, в творчестве Гончарова событие происходило так, и только так, «как происходило» и должно было произойти, то в многомерном пространстве гоголевского искусства каждая реальность — как бы «реальность», потому что на ее месте могло бы быть бесчисленное множество столь же вероятных реальностей. Реальность для Гоголя — всегда одна из многих тысяч возможностей, случайно выхваченных жизнью из бесконечного пространства ее потенций» [Лотман, 1997: 697].

Важно обратить внимание на лекции на портрет Н.В. Гоголя, так как в одном из основных биографических источников – «Выбранных местах из переписки с друзьями» – писатель указывает, что единственный схожий изображением – это портрет кисти Федора Моллера (1841), гравированный Ф.И. Иорданом. Портрет же художника А. Иванова, написанный также в 1841 г., он не любил, считая, что изображен там неудачно. Н. Гоголь пишет: «Но если бы случилось так, что после моей смерти письма, после меня изданные, доставили бы какую-нибудь общественную пользу (хотя бы даже одним только чистосердечным стремлением ее доставить) и пожелали бы мои соотечественники увидеть и портрет мой, то я прошу всех таковых издателей благородно отказаться от своего права; тех же моих читателей, которые по излишней благосклонности ко всему, что ни пользуется известностью, завели у

себя какой-нибудь портрет мой, прошу уничтожить его тут же, по прочтенье сих строк, тем более что он сделан дурно и без сходства, и покупать только тот, на котором будет выставлено: «Гравировал Иорданов» [Гоголь, 1990: 37].

Работа с портретом писателя в данном случае позволяет, с одной стороны, позволяет подготовить студентов к практической деятельности: они самостоятельно смогут выбрать нужное изображение писателя при разработке уроков в школе, с другой стороны, тема портрета, портрета живописного и словесного, важна и в связи с поэтикой творчества Н.В. Гоголя.

В. Зеньковский отмечает, что уже в ранних произведениях Н.В. Гоголь обладал удивительным мастерством «давать живые портреты людей – без лишних слов, без особого труда в их зарисовке. Внутренний мир героев «Миргорода» или «Мертвых душ» раскрывается во всем – в их образе мышления, в их отношении к людям и к самим себе, в их внешнем портрете, в языке» [Зеньковский, 1994].

Возможно, причиной его мастерски обрисованных образов является то, что писатель с ранней юности был знаком с искусством живописи. Понятие об изящных искусствах он получил еще в гимназические годы, где расписывал декорации к театральным постановкам. Он был знаком с художниками А. Мокрицким, А. Венециановым, Г. Лапченко, К. Каневским, Ф. Завьяловым, П. Шамшиным [Маркина, 2009].

С.И. Машинский отмечает, что уже в ранней повести «Иван Федорович Шпонька...» Н.В. Гоголь демонстрирует поразительное искусство портретной живописи, умение одним резким штрихом вылепить характер [Машинский, 1979: 69].

Сам Н.В. Гоголь отмечает предельную детальность создаваемых им портретов: «Я никогда не писал портрета, в смысле простой копии. Я создавал портрет, но создавал его вследствие соображения, а не воображения. Чем более вещей принимал я в соображение, тем у меня верней выходило создание» [Гоголь, 1990: 293]. «Угадывая» человека по «самым мельчайшим подробностям его внешности», Н.В. Гоголь достигает необычайной

конкретности изображения, «живописности», максимальной выразительности наружности своих персонажей. В то же время его «портреты» не натуралистичны, являются не фотографическим воспроизведением «оригинала», а выражением и заострением основных черт, определяющих внутренний характер образа, его типичность.

Н.В. Гоголь ввел в литературу новых героев, социальные типы, которые не были похожи на те, кого создавала русская литература. Поэтому герои его сразу привлекли внимание общественности, в том числе и внимание художников и иллюстраторов. Иллюстраторами «Мертвых душ» были А. Агин, П. М. Боклевский, М. Шагал и мн. Др.

Большинство рисунков А. А. Агина изображает диалог действующих лиц между собой, например иллюстрации «Чичиков и Собакевич», «Чичиков и Плюшкин», «Чичиков у Манилова» и др. Неотъемлемой частью агинской иллюстрации являются «подрисуночные подписи. Так, например, под рисунком «Манилов с супругой» подписано: «Разинь, душенька, свой ротик, я тебе положу этот кусочек». Цитата из текста полностью соответствует сюжету рисунка.

«Гоголевские типы» П.М. Боклевского относятся уже к следующему этапу развития русской иллюстрации. Художник увидел в поэме Гоголя всего лишь галерею монстров. Почти все иллюстрации в последующие десятилетия не раз перерисовывались и варьировались, в полный рост или, чаще, только их лица, то в тоне, а то штрихом. Как правило, все они статичны. Изъятые из действия, которое мало интересовало П.М. Боклевского, они предстают перед нами в виде галереи портретов. Это именно «типы», а не действующие лица [Герчук, 2009].

Петр Соколов создал иллюстрации к «Мертвым душам» в начале 1890-х гг. Художника интересовали не столько гоголевские «типы», сколько целостная атмосфера книги, жизненная среда персонажей. От их подчеркнутой характерности, типичной для работ ранних иллюстраторов, он отказался. По его мнению, герои Гоголя – люди как люди. Соколов изображает персонажей

поэмы в бытовой обстановке, иногда в окружении второстепенных героев. Например, на иллюстрации «Разговор с Собакевичем» детально прорисовывается громоздкая мебель и картины хозяина.

В 1923 –1926 гг. в Париже огромную серию иллюстраций к «Мертвым душам» исполнил в офорте Марк Шагал. Никто до Шагала не трактовал эту книгу столь гротескно, но притом так обобщенно и символично. В этом творении впервые во всей полноте проявились характерные для Шагала принципы книжной иллюстрации, предполагающие воспроизведение почти всех главных эпизодов литературного повествования, а порой и мельком упомянутых писателем, но имеющих значение для художника (отсюда масштабы шагаловских книжных циклов, нередко насчитывающих сотни листов); близость к «букве» литературного памятника со всеми его деталями и одновременно – и это отличало современного мастера от предшествующих книжных графиков – создание пластического эквивалента литературного стиля со всеми его «тропами». Его образы выглядят ирреальными, невещественными, как бы несуществующими, но при этом они наделены новой, уже чисто художественной жизнью, которая кажется более живой в своей концентрации, чем обыкновенная жизнь. Мир Гоголя в интерпретации Шагала прежде всего движущийся. Герои вышагивают, танцуют, кричат, разговаривают, открыв рот и порой высунув по-клоунски язык [Апчинская, 2009].

К семинарскому занятию по поэме «Мертвые души» можно предложить задания, при выполнении которого студенты должны будут сопоставить работы кисти А. А. Агина, портреты П.М. Боклевского, П. Соколова и М. Шагала. Для сопоставления портретов необходимо будет не только прочитать произведение, но и изучить литературоведческие, искусствоведческие и методические источники, чтобы придумать систему вопросов на сопоставление произведений живописи и литературы. Задание – систематизировать знания по поэтике портретных описаний, созданных Н.В. Гоголем, и рецепции его творчества в живописи.

Известно, что жизнь Н.В. Гоголя – это путь духовных исканий. Вспоминая о своем детстве, писатель говорит о том, что очень набожная мать постоянно заставляла его посещать церковь: «К несчастью, родители редко бывают хорошими воспитателями детей своих... На все я глядел бесстрастными глазами; я ходил в церковь, потому что мне приказывали или носили меня; но, стоя в ней, я ничего не видел, кроме риз, попа и противного рвения дьячков. Я крестился, потому что видел, что все крестятся» [Гоголь, 1990: 152].

Гоголь не относится к тем людям, которые рождаются с любовью к Богу, ему необходимо было самому к этому прийти. Именно поиск этого пути и рождает в душе писателя противоречивое отношение к вере. Отсюда в его творчестве появляется одна из особенностей – мистика. Однако это явление проходит эволюцию в творчестве писателя, меняется ее роль и значение. С.И. Машинский отмечает: «На протяжении всей своей писательской деятельности Николай Васильевич развивал идею борьбы добра и зла. Интересно, что зло, по Гоголю, находится не вне человека, а в самом человеке, в его душе. Именно поэтому на протяжении всей жизни человек должен бороться с этим злом и не давать ему развиваться» [Машинский, 1971: 23].

В ранний период своего творчества Николай Васильевич выдвигает мистическое на передний план. В сборнике рассказов «Вечера на хуторе близ Диканьки» мистическое, демонологическое представлено в гротескной форме. В ранних повестях внимание автора уделяется славянской демонологии.

В цикле «Вечера на хуторе близ Диканьки» герои находятся во власти религиозно-фантастических представлений, языческих и христианских верований. Демонологические персонажи существуют в их сознании, и представления о них выражены в суевериях. В повестях обнаруживаются следующие персонажи народной демонологии: черт, русалка, колдун, ведьма, которые воссозданы в соответствии со сложившимися в народном сознании представлениями. Отличие видим только в отношении самого писателя к нечистой силе. Есть повести, где он относится к сверхъестественным явлениям иронически, высмеивает нечистую силу и она не вызывает страх. Персонажи,

как правило, не сильно боятся этой нечисти. Гоголь выразил свое стремление высмеять всякую нечисть, мешающую жить простому народу. Борьба нечистой силы за душу человека происходит каждодневно, но не во внешнем мире, а в самом человеке. Но если убрать чертей, колдунов, русалок и прочую нечисть, то повести «Вечеров...» потеряют свою художественную цельность и смысл. Особенность структуры цикла «Вечеров...» подводит читателя к пониманию, что человек вмещает в себе и черта, и Бога и в радостных, веселых моментах жизни всегда будет проглядывать что-то «унывное». Гоголь предписывает демонологическим персонажам отрицательное начало с эстетической целью, чтобы более глубоко заглянуть в мир души человека.

Автор утверждает победу светлых сил над темными: человек подвержен греховным помыслам и страстям, но способен победить их. Но среди этой веселости проглядывают зловещие, вселяющие ужас существа.

Персонажи народной демонологии в гоголевских повестях приобретают разные облики, и это, прежде всего, связано с идеей цикла «Вечера на хуторе близ Диканьки». Там, где автор утверждает победу светлого начала над темным, нечистая сила не вызывает страха, и поэтому так весело и иронично он повествует о героях и их проступках («Ночь перед Рождеством», «Сорочинская ярмарка»). Если в повествовании темное начало берет верх над героями, тогда представители нечистой силы внешним обликом, речью, поступками нагоняют ужас («Страшная месть», «Пропавшая грамота»).

Творчество Н.В. Гоголя условно делят на два периода, первый связан с ранними повестями, составившими цикл «Вечера на хуторе близ Диканьки», где торжествует юмор и славянская демонология, второй – все, что написано после 1833 г. Ко второму периоду относятся сборники «Миргород», «Арабески», «Петербургские повести», поэма «Мертвые души». Несмотря на явную смену характера повествования с комического на драматический, произведения второго периода продолжают основные мотивы раннего творчества, в том числе и комический пафос, перерастающий чаще в сатиру.

Славянская комика «вечеров» репродуцируется в «Мертвых душах» с весьма своеобразным перераспределением. Мир поэмы – это российский, а не украинский мир «Вечеров». Как отмечает С.М. Козлова, «в демонологической кодификации главного героя Гоголь использует приемы, найденные в «Вечерах», и именно атрибуция черта – прямая или иносказательная – в ранних повестях позволяет уверенно эксплицировать знаки славянского черта в образе Чичикова» [Козлова, 2016: 47].

Д.И. Мережковский указывает на то, что «сущность Хлестакова и образ Чичикова – вечная середина, ни то ни се – совершенная пошлость. Две ипостаси вечного и всемирного зла – черта» [Мережковский, 1991: 5].

О сходстве Чичикова с чертом говорят и его умение перевоплощаться, умение подстроиться под каждого из персонажей, а также описание героя. Первым знаком является «фрак брусничного цвета с искрой», который соотносится с красной свиткой черта в «Сорочинской ярмарке». Свиное рыло черта отраженно воспринимается и в словах Коробочки: «Да у тебя, как у борова, вся спина и бок в грязи» [Гоголь, 1985: 37]. Интересно то, что перед тем, как к Коробочке приезжает Чичиков, она видит сон, в котором ей снится черт. Также, взглянув в зеркало, Чичиков про себя думает, какой же он гадкий, не случайно он называет себя именно тем эпитетом, которым Коробочка описывает черта, которого она видела во сне.

Автор в портрете Чичикова демонстрирует нам его многоликость: «В бричке сидел господин не красавец, но и не дурной наружности, ни слишком толст, ни слишком тонок, нельзя сказать, чтобы стар, однако и не так, чтоб слишком молод» [Гоголь, 1985: 3]. На его изменчивость указывает и то, как его воспринимают другие герои. Взгляд героев поэмы на Чичикова постоянно меняется, причем его благонамеренный образ постепенно «тает» в глазах окружающих. Вначале он для них «благонамеренный человек», далее «херсонский помещик», затем «подосланный чиновник из канцелярий генерал-губернатора», «капитан Копейкин», «переодетый Наполеон», «шпион», «делатель фальшивых бумажек», «антихрист».

Что касается главной функции черта – ловца христианских душ, – то по сравнению с «Вечерами» в «Мертвых душах» наблюдается явная инверсия в содержании этой ситуации. Если в ранних повестях обменно-торговый дискурс, как правило, преобразуется в дискурс торга христианина с чертом; то в поэме он превращается в авантюрно-торговую сделку, вытесняя сакральный смысл в подтекст.

Чичиков покупает души. Стоит отметить тот факт, что каждого из помещиков он искушает по-разному. Манилов, идя на эту сделку, проявляет свою «приятность». Коробочка надеется на возможность помимо продажи душ, за которых ей теперь не придется платить налог, продать государству сало, пеньку, муку. Ноздрев как человек азартный предлагает Чичикову сыграть на души, и тот соглашается, хоть и не сразу. Так, Ноздрев искушается тягой к азарту. Собакевич как человек практичный также поддается соблазну выгоды. Плюшкин удовлетворяет свою алчность посредством этой сделки. Выходит, что все помещики, заключая сделку с Чичиковым, продают ему свои души.

Символичным является и то, что отец обманутой невесты называет Чичикова «чортов сын». Это ругательство как бы указывает читателю на истинного отца Павла. Ведь не зря он признаётся, что нет у него «ни рода, ни племени». А некая родственница Чичикова говорит о нем следующее: «Он родился, просто, как говорит пословица: ни в мать, ни в отца, а в проезжего молодца».

Получается, что если брать во внимание те два аспекта, в которых рассматривается образ Чичикова, то прослеживается концепция Гоголя о постоянной борьбе добра и зла в душе человека. Очевидно, что главный герой поэмы в первом томе уходит в сторону зла, он сам отчасти его воплощение. «Мертвые души» были задуманы как произведение о заблудшей душе, которая в конце концов должна встать на путь истинный. Гоголь хотел стать проводником, который бы привел заблудшую душу к искуплению и к возрождению. Однако, как мы знаем, последующие два тома читатели так и не увидели, т.е. фактически перерождение героя не состоялось.

Ю.М. Лотман отмечает: «Гоголь верил, что он не «изображает», а творит мир. Отсюда источник одной из его важнейших трагедий. Молодой Гоголь верил, что, изображая зло, он его уничтожает. Зрелый Гоголь возложил на себя ответственность за существование зла, ибо изображение было, с его точки зрения, созданием того, что в романтической литературе часто фигурировало как метафора, для Гоголя превратилось в реальность. Он возложил на свои плечи создание мира и испугался того, что сам создал. Когда же, согласно замыслу, рядом с ужасным миром должен был быть создан другой – прекрасный, Гоголь почувствовал, что волшебное свойство создавать то, чего еще не было, его покинуло» [Лотман, 1997: 52].

В плане практического занятия в методических рекомендациях необходимо обозначить вопросы проблемного характера, связанные с образом Чичикова и с преемственностью мотивов и образов в «Мертвых душах» из раннего творчества: «Так кто же Чичиков – черт или раскаявшийся грешник?»; «Какие фигуры комического мира «Вечеров на хуторе близ Диканьки» репродуцируются в «Мертвых душах»? «Как перераспределяются элементы славянской комиксы в «Мертвых душах»?

Изучение литературы XIX в., в частности творчества Н.В. Гоголя, должно быть связано с развитием традиций, тем, мотивов с современной литературой, чтобы у студентов было сформировано представление о литературном процессе и значимости классической литературы для искусства XX – XXI вв.

Интерпретация жизни и творчества Гоголя – одна из продуктивных стратегий не только современной литературы, но и театра и кино. На обращении к его «слову», его произведениям строятся многие драматические произведения конца XX в. «Старосветские помещики», «Коробочка» и «Иван Федорович Шпонька и его тетушка», «Мертвые души» Н. Коляды; «Брат Чичикова», «Панночка» Н. Садур; «Мертвые уши или Новейшая история туалетной бумаги», «Башмачкин. Чудо шинели в одном действии» О. Богаева. В 1970-е гг. А. Амальрик создает абсурдистскую пьесу «Нос! Нос? Но-с!» на основе повести Н.В. Гоголя.

Как указывает О.В. Журчева: «Гоголевская фантасмагория так или иначе дает возможность осознать принципиальную непознаваемость современного мира, отразить двойственную природу современного художественного сознания: игра, условность и быт, натурализм; остро ощутимая реальность и надмирность; жизнь во всех ее физиологических проявлениях и смерть как единственное освобождение от жизни» [Журчева, 2010: 50].

Драматурги по-разному выстраивают диалог с претекстом: от переложения прозы в парцеллированный диалог драмы, практически повторяя текст гоголевского произведения (Садур Н. «Панночка») до аллюзий на современные темы (Богаев О. «Мертвые уши, или Новейшая история туалетной бумаги»). Но в большей степени авторы создают пьесы, в которых, с одной стороны, реконструируют мир гоголевских произведений, с другой – выстраивают свой, населяя его героями, отсутствующими в претексте, наполняя новыми сюжетными линиями.

Языковой сигнал, отсылающий к претексту, обозначен уже в названии пьесы О. Богаева – «Башмачкин. Чудо шинели в одном действии». Пьеса, как повесть Н.В. Гоголя, строится на тесном переплетении фантастического и реального. Точка отсчета – кража шинели, а основное действие связано с поисками шинели своего хозяина Башмачкина. Совмещение двух планов, реального и фантастического, обозначено, как и у Н.В. Гоголя, через полубредовые видения главного героя. Башмачкин как будто управляет шинелью. Шинель, подобно носу в одноименной повести, разгуливает по Петербургу, к тому же жестоко наказывает тех, кто хоть как-то причастен к несчастьям Башмачкина: герои убивают друг друга, выпадают из окна, давятся калачом, проваливаются под лед, сгорают и т.д. Драматург реализует в этом сюжете идею возмездия, наказания, но это не явившаяся совесть, а вещь, которая несет энергию разрушения, смерти, так как на ней кровь (лейтмотивом проходит деталь: на шинели пятно крови). Шинель «причастна» и к смерти самого Башмачкина, ведь он скончался от невозможности пережить кражу. Но в пьесе герой умирает с улыбкой на лице, «словно ангела увидел», что

напоминает финал рождественского рассказа Ф. Достоевского «Мальчик у Христа на елке»: герой умирает, но смерть избавляет его от несчастий и открывает дорогу к исполнению желаний, обретению того, что он утратил. На глаза покойнику Башмачкину кладут вместо монет пуговицы от шинели, что служит знаком их единения.

Поэма «Мертвые души» становится объектом рецепции двух пьес Н. Коляды, одна из которой носит одноименное название с произведением Н.В. Гоголя, в другой, в соответствии с классической традицией, в названии выведено имя главного персонажа. У Н. Коляды это Коробочка, единственная женщина-помещица в поэме.

В обеих пьесах драматурга практически сохраняется основная фабульная схема, гоголевский текст, насколько это возможно при переводе прозы в драму, основные действующие лица. Автор предваряет текст пьесы двумя эпитафиями, первый – цитата из финала второго тома «Мертвых душ», представляет собой обращение к читателю, побуждающее задуматься прежде всего о себе, своем долге и «обязанности своей земной должности»: в качестве второго эпитафа автор использует научный дискурс – статью из словаря, поясняющую, что такое «коробочка» в ботанике. Казалось бы, никак не связанные между собой эпитафии актуализируют библейскую истину: «...если пшеничное зерно, пав в землю, не умрет, то останется одно; а если умрет, то принесет много плода» (Иоан. 12:24).

Перестраивая исходный текст, Н. Коляда не только оставляет гоголевские детали, но и по-новому обыгрывает их, усиливает «комическое травестирование слова», развивает и утрирует гиперболы классика [Цыпуштанова, 2012]. Так, например, пугающие Чичикова своим внезапным шипеньем, похожим на змей, часы в доме помещицы упоминаются в пьесе Н. Коляды и в картине, где Коробочка приезжает в город: «С этими словами старуха повалилась на диван, захрипела, как хрипят её домашние часы, захрипела, застонала, будто при смерти» [Коляда]. Шипящие часы в поэме Гоголя являются не просто вещью, а знаком, символом пугающего возмездия

неумолимого времени, приближающего смерть. Коробочка у Н. Коляды, издающая хрипы, словно часы, старый механизм которых дал сбой, как будто бежит от приближающегося высшего суда, старается укрыться от него, прояснив в городе непонятное для нее поведение Чичикова. Апокалиптическая картина, явившаяся Коробочке в финале пьесы, представляет собой доведенное до абсурдной фантасмагории описание Гоголем того состояния, в которое впал город N после возникших в нем разговоров о покупке Чичиковым мертвых душ: «И все, все вышли, шли возле кибитки Настасьи Петровны и грозили ей кулаками. Будто на Страшном суде поднялись из земли обглоданные червями скелеты и пришли устроить ей суд» [Коляда]. Страшная картина, внезапно явившаяся Коробочке, так же внезапно и исчезает, «как сон, наваждение, морок», что опять же соответствует гоголевской манере неразличения реальности и сна, реальности и фантастического.

Современный драматург использует в пьесе типичную для поэтики Гоголя «немую сцену»: «Немая сцена. Произнесенные слова поражают как громом всех. Звук изумления единодушно взлетает из дамских уст. Вся группа, вдруг переменивши положение, остается в окаменении. Почти полторы минуты окаменевшая группа сохраняет такое положение» [Коляда]. Но если у Гоголя немая сцена – это финал пьесы, знаменующий наступление перелома после наивысшего напряжения от встречи с высшей силой, то в пьесе Н. Коляды героини выходят из состояния окаменения и, как ни в чем не бывало, продолжают сплетничать дальше. Драматург показывает, насколько «непробиваемо» сознание дамского светского общества, насколько подвержено оно губительному воздействию пустой, бессмысленной болтовни, превращающей в пустоту всю их жизнь. В ситуации «ревизора» как явившейся совести оказывается только Коробочка.

В пьесе Н. Коляды «Мертвые души» возникает персонаж, не существующий в претексте, – Гоголь, которого автор вводит в качестве действующего лица и в другую свою пьесу по мотивам гоголевского произведения «Старосветская любовь». Введение образа автора бессмертной

поэмы, взывающего к совести созданной им героини (ГОГОЛЬ. Что, Настасья Петровна, торговала мертвыми душами? [Коляда]), с одной стороны, указывает на вектор интерпретации драматургом исходного текста: «Мертвые души» как произведение, пробуждающее душу человека, заставляющее задуматься о собственном бытии и бытии всего человечества; с другой стороны, явление Гоголя-персонажа соответствует явному «авторскому» присутствию Н. Гоголя в тексте пьесы Н. Коляды, по сути близкой к гоголевской поэме.

Пьесы Н. Коляды и О. Богаева, созданные на основе произведений Н.В. Гоголя, вступают с претекстом в игровые отношения. Римейк, а в данном случае это, если основываться на типологические разновидности римейков, выявляемые С.Р. Смирновым [Смирнов, 2004: 306] (римейк-детектив, римейк – трагедия и римейк-фантазия), римейк-фантазии, позволяет драматургу вывести сюжет на новый, экзистенциальный уровень, актуализируя значение вечных проблем и вопросов бытия.

Студентам могут быть предложены темы курсовых работ: «Рецепция повести «Шинель» Н.В. Гоголя в творчестве О. Богаева»; «Традиции Н.В. Гоголя в творчестве Н. Коляды»; «Гоголевский текст в творчестве Н. Коляды», «Рецепция повести «Вий» Н.В. Гоголя в драматургии Н. Садур», «Образ Чичикова в драматургии Н. Садур» и т.д.

Постановки по пьесам Н.В. Гоголя начали появляться еще при жизни писателя. Так, премьера «Ревизора» состоялась в Александринском театре еще в 1836 г. И Гоголь, кстати, был недоволен спектаклем: по его мнению, неправильно трактовали роль Хлестакова: «Хлестаков вовсе не надувает; он не лгун по ремеслу; он сам позабывает, что лжет, и уже сам почти верит тому, что говорит. Он развернулся, он в духе, видит, что всё идет хорошо, его слушают – и по тому одному он говорит плавнее, развязнее, говорит от души, говорит совершенно откровенно и, говоря ложь, выказывает именно в ней себя таким, как есть. <...> Хлестаков лжет вовсе не холодно или фанфаронски-театрально; он лжет с чувством; в глазах его выражается наслаждение, получаемое им от этого. Это вообще лучшая и самая поэтическая минута в его жизни – почти род

вдохновения» [Гоголь, 90: 302]. В этом смысле фильм «Ревизор» 1996 года Сергея Газарова с Евгением Мироновым в роли Хлестакова следует в трактовке главной роли рекомендациям автора.

Театральные постановки по произведениям Гоголя проходят во многих театрах России и в конце XX в – начале XXI вв. Причем ставят не только драматические произведения, в театральном искусстве востребованными оказались повесть «Шинель» и поэма «Мертвые души».

Повесть «Шинель» до сих пор одно из самых неоднозначных, сложных произведений писателя.

В 2004 г. значимым спектаклем для театральной жизни стала постановка «Шинели» в театре «Современник» режиссером Валерием Фокиным. «Чудо шинели в двух действиях» – так обозначил спектакль режиссер.

Главную роль – Башмачкина – играет известная актриса Марина Неелова. У нее почти нет текста: своего Акакия Акакиевича она играет на одной только пластике, бессвязном бормотании и совершенно удивительной мимике.

На сценической площадке ничего нет, на полупрозрачном заднике спроецирован снежный пух. Кроме Нееловой – Башмачкина на площадке есть двухметровая шинель, умеющая самостоятельно двигаться, принимать Акакия Акакиевича в свои недра и радушно раскрывать ему объятия.

Валерий Фокин нашел лаконичную и емкую метафору: шинель – это мир, потеряв его, всякое существо гибнет. И Башмачкин – бесконечно одинокая душа в бесконечно равнодушном мире. Бытовая ситуация – старая шинель прохудилась, приходится экономить на всем, чтобы накопить на новую, а ее сразу же и воруют, – превращается в поэму о рае, обретенном и потерянном.

Таким образом, драматург использует классический текст для его дальнейшего переосмысления в русле постмодернистского искусства и реализации собственных идей. Сценическое решение пьесы столь же неординарно и далеко от классических примеров.

Башмачкин Нееловой очень похож на того Башмачкина, который живет на экране так и не законченной мультипликационной «Шинели» Юрия Норштейна, которой режиссер посвятил почти 40 лет, начав съемки в 1981 г.

Незаконченный мультфильм был показан публично на нескольких выставках, где были представлены работы Норштейна, по всему миру, кадры и клипы из него были включены в несколько документальных фильмов о русской анимации и культуре. На семинарское занятие может быть предложено индивидуальное задание: сопоставление образа Башмачкина повести Н.В. Гоголя, спектакля В. Фокина и мультипликационного фильма Ю. Норштейна.

В русле постмодернистской стилистики повесть интерпретируется в спектакле 2016 г. Иосифа Райхельгауза «Шинель/Пальто» в «Школе современной пьесы». Режиссер определил жанр спектакля как «Диалоги, опера, балет, танцы на льду для драматических артистов». На сцене артисты действительно не только играют, но и поют, танцуют и даже катаются на коньках. У постановки нет четкого начала и финала. Спектакль начинается в зрительном зале: один из «гостей» не может найти свое место. Постепенно актеры вовлекают «зрителя» в действие и уже вместе рассказывают историю о сотруднике департамента Акакии Башмачкине и его шинели. В роли шинели в спектакле выступают и пальто, и пуховик, и меховая накидка. А в финале появляется огромная шинель, которую «шьют» актеры, и укутывает весь зрительный зал.

В начале XXI в. многие театры обратились к сценической интерпретации поэмы «Мертвые души». Первый театральный сценарий по поэме написал Михаил Булгаков в 1935 г., но булгаковская версия тогда так и не увидела сцены.

В 2014 г. «Мертвые души» ставит на сцене «Гоголь-центра» режиссер Кирилл Серебренников. Из декораций – огромная коробка из ДСП – заколоченный мир мертвых, где вынуждены тесниться герои поэмы. Тема дороги отсутствует – все действие сконцентрировано в ящике, а помещики будто бы сами являются к Чичикову и настаивают на своем обществе.

«Мертвые души» К. Серебренникова разыграны в духе музыкальной буффонады с переодеваниями, где все роли исполняют десять мужчин, меняя костюмы на юбки не покидая сцены.

В спектакле перед зрителем проходит галерея узнаваемых типажей, осовремененных режиссером. Собакевич – человек из спецслужб. Он ведёт личное дело каждого крестьянина и записывает на кассету их с Чичиковым разговор, который больше похож на допрос. Тип Ноздрёва, очевидно, «новый русский». Тип Плюшкина – сегодняшний нищий пенсионер. Все они вполне узнаваемы, и только авантюрист Чичиков – хоть в пиджаке и с ноутбуком – единственный из них абсолютная условность, мистический персонаж. Важным действующим лицом является массовка, состоящая из пьяного, гулящего «народа», случайных попутчиков Чичикова, беглых мужиков. Именно они сырьё и товар, именно их покупают и продают.

В 2017 г. в лесосибирском театре «Поиск» режиссером Олегом Липовецким был поставлен спектакль «Мертвые души» (по мотивам поэмы Гоголя).

В спектакле задействованы только три актера, которые играют всех персонажей поэмы, в том числе, и коней из тройки Чичикова, так называемую птицу-тройку, переодеваясь тут же на сцене, что снимает условность театрального действия. И эти кони связаны с лирической стороной спектакля, именно они произносят монолог о Руси-тройке, которая несется неизвестно куда.

Таким образом, драматург использует классический текст для его дальнейшего переосмысления в русле постмодернистского искусства и реализации собственных идей. Сценическое решение пьесы столь же неординарно и далеко от классических примеров.

Анализ спектаклей может быть осуществлен в форме письменной работы: рецензии, эссе, сопоставительного анализа. Но, как показывает опыт, студентам необходима помощь в интерпретации современных постановок, так как вольное прочтение режиссерами классического текста оформляется в образах, сложных

для прочтения. Необходима подготовка к восприятию современной драмы, которая может реализоваться в комментированном просмотре начала спектакля в аудитории.

Согласимся с Е. Сартаковым, который считает, что «любая неакадемическая трактовка идет классику на пользу. Гоголя плохо проходят в школе. Его до сих пор изучают по советским лекалам, отсылавшим к Белинскому: Гоголь разоблачал самодержавие и клеймил язвы крепостничества. В таком восприятии Гоголь – писатель, не касающийся нашей современности, и все это ужасная скукота. Любая попытка стряхнуть эту пыль, показать другого Гоголя очень перспективна» [Сартаков, 2018]. И в этом отношении современные спектакли, фильмы, рассмотренные нами, показывают как раз другого Гоголя, близкого современному студенту. Но не будем забывать, что литературный процесс складывается из четырех основных составляющих: текста, автора, читателя и реальной действительности культурного и литературного контекста [Баршт, 2011: 191], поэтому важно, чтобы все эти составляющие были задействованы в историко-литературном курсе.

Глава 8. Использование инновационных технологий при изучении русской литературы первой половины XX в.

Формирование гармонично развитой личности – одна из важнейших задач высшей школы. Проблемное обучение, являясь основой развивающих, творческих технологий, способствует решению этой задачи. Этот тип развивающего обучения, сочетающий самостоятельную поисковую деятельность с усвоением достижений науки, может быть использован при изучении русской литературы, в частности жанрового своеобразия того или иного произведения, поскольку многие литературные жанры имеют размытые жанровые границы. Особенно если речь идет о литературном портрете как жанре мемуаристики.

При изучении творчества Б.К. Зайцева, одного из ярких представителей русского зарубежья, особое внимание уделяется его «главным» книгам, написанным вдали от Родины, литературным портретам «Жизнь Тургенева», «Жуковский», «Чехов».

Прежде чем приступать к анализу данных произведений, нужно, чтобы студенты выявили жанровые черты литературного портрета, так как без теоретических знаний его жанровой идентификации невозможно провести анализ произведений, относящихся к данному жанру. Для этого нужно обратиться к истории становления литературного портрета как жанра.

Студенты самостоятельно должны изучить теоретический материал, выделить черты, характеризующие литературный портрет как жанр, и обосновать вывод.

Само понятие «портрет» многозначно. В переводе с франц. *Portrait* – портрет, изображение. К литературе имеют отношение следующие значения этого термина:

1. Портрет – одно из средств создания образа литературного героя. «В литературном произведении изображение внешности героя: его лица, фигуры, одежды, манеры держаться. В литературе чаще встречается психологический

портрет, в котором автор через внешность героя стремится раскрыть его внутренний мир, его характер» [Аксенова, 1974: 275] .

2. Портрет – одна из разновидностей мемуаров. Это «документальный очерк о писателе, художнике, выдающемся деятеле и т.д., созданный на основе собеседования с героем, или краткий мемуарный очерк о таком «герое» [Портрет, 1968: 894].

Энциклопедии, словари не дают определения литературному портрету как особому, обладающему своей спецификой жанру. В некоторых литературоведческих работах (Бар Л.Б. Литературный портрет в советской мемуарной прозе 60-70-х гг.; Барахов В.С. Литературный портрет как жанр мемуарно-биографической прозы и др.) дается представление о литературном портрете как особом жанре мемуарной или мемуарно-биографической прозы.

Появление портрета в искусстве как таковом связано с религиозным представлением древних о мире и о человеке. Идея портрета актуализируется перед лицом смерти. Древние считали, что можно удержать жизнь в человеке, создав физиономически точного «двойника» умершего. Дух, душа, переселившись в новую оболочку, продлят существование на земле. Отсюда изготовление погребальных масок в Древней Мексике и на Ближнем Востоке, снятие восковых личин с покойного в Риме, поделка кукол, которых клали в гроб или в могилу. То есть основа всякого портрета – изображение конкретного, реально существовавшего человека – была заложена в глубокой древности (Диакон Андрей Кураев. Человек перед иконой / Размышления о христианской антропологии и культуре // Квинтэссенция; Топоров В.Н. Тезисы к предыстории «портрета» как особого класса текстов). Появившись, портрет закрепляется в изобразительном искусстве. Показательно, что с самого начала портрет ориентирован на изображение лица, так как именно оно средоточие духовных и душевных начал. Лицо, в восприятии предков, последнее убежище души. Поэтому в иконописи центральное место занимает «лик».

Суть этого понимания раскрыта Константином-Философом в полемике с иконоборцами. Отвечая патриарху Аннию, почему они поклоняются не кресту,

а иконе, он сказал: «Четыре ведь части крест имеет, и если одна его часть убудет, что уже теряет свой облик, а на иконе только лик, образ и подобие того являет, ради кого она написана. Всякий крест образом своим подобен Христову кресту, а все иконы не имеют единого образа» [Топоров, 1987: 280]. Очевидно, даже церковный канон не мешает воссоздать индивидуальность изображенной личности. Задача портретиста – максимально точно воспроизвести черты реального облика человека, чтобы оставить его в памяти потомков, – ставилась с первых шагов портрета. Портрет изначально предполагает передачу не только внешнего, но и внутреннего, выражение сути души человека.

Продолжая развиваться в изобразительном искусстве, портрет появляется и в литературе, не только становится приёмом художественной образности, но и выделяется в самостоятельный специфический жанр.

Прежде всего, литературный портрет с самого начала обращен к конкретной исторической личности. Художественное изображение обусловило формирование других черт литературного портрета, складывающихся в процессе историко-литературного развития. Обозначим некоторые этапы становления жанра.

Основоположником жанра литературного портрета считают древнегреческого философа Плутарха. Большую часть его наследия составляют историко-художественные биографии. Из его «Параллельных жизнеописаний» сохранилось сорок шесть парных и несколько одиночных биографий знаменитых людей Древней Греции и Рима. При их создании Плутарх использовал метод сравнительных изысканий.

В западно-европейской литературе этот жанр восходит к «Опытам» (1580) Монтеня, где сама личность автора становится объектом наблюдения. В отличие от Плутарха, Монтень прибегает к психологическому анализу. Появление этого метода было вызвано нарастающим в обществе интересом к психологии, внутреннему миру, переживаниям человека, пробуждающимся чувством индивидуальных особенностей, стремлением к самоанализу.

Признание литературного портрета как самостоятельного жанра относится к XVII в., и связано оно с именем Жана де Лабрюйера, его книгой «Характеры или нравы нынешнего века». Сила его литературных портретов в типическом обобщении, характерном для изображения человека в искусстве. В основе каждого его литературного портрета – живая, конкретная историческая личность, но, одновременно, и тип, обобщение, лишённое схематичности. Конечно, построение художественного образа одновременно с использованием индивидуализации и типизации характерно для литературы в целом. Особенность литературного портрета состоит, прежде всего, в том, что его предмет – реальное историческое лицо, и процесс создания художественного образа, в том числе с использованием приёмов типизации, вымысла, затруднён «узнаваемостью», конкретностью прототипа. Отсюда проблема достоверности, фактографической точности в описании конкретных деталей внешности, событий жизни героя, необходимость введения в текст документов и проч.

На Руси истоками жанра литературного портрета считают «Житие Протопопа Аввакума», написанное в XVII в. Однако отдельные черты этого жанра есть уже в «Поучениях Владимира Мономаха» (XI в.). Большую часть «Жития» составляет самоанализ автора, но даны и портреты сподвижников протопопа, Фёдора и Афанасия. При создании их образов Аввакум стремился не к канонизации, что было характерно для литературы того времени, а к «живому» воплощению, т.е. автор пытался запечатлеть индивидуальные черты изображаемых им современников. Для этого автор использовал, в частности, бытовые зарисовки, что выходило за рамки законов житийного жанра.

Все это свидетельствует о том, что в XVII в. на Руси начинает формироваться один из важнейших приемов, применяемых при создании литературных портретов. Это изображение окружающей героя обстановки, которая помогает «увидеть» портретируемого в его повседневной жизни и через быт проникнуть в его духовный мир. Многие русские писатели XIX века обращались к жанру литературного портрета. Среди них можно назвать Н.М. Карамзина, А.С. Пушкина, А.И. Герцена, В.В. Вересаева, В.Г. Короленко.

Н.М. Карамзин в «Письмах русского путешественника» воссоздал галерею образов философов, поэтов и других видных деятелей эпохи. Писатель считал, что главным в описании «героев» являются точные факты увиденного и услышанного. Поэтому при работе над портретом он использовал документы, воспоминания очевидцев. Так усиливается значимость документальной основы литературного портрета, ставшей неотъемлемой чертой этого жанра.

А.С. Пушкин, описавший А.С. Грибоедова в «Путешествии в Арзрум», вводит в повествование авторские раздумья о герое и его судьбе. Особенность произведений А.С. Пушкина в том, что художник – активный участник происходящего, которое он пытается осмыслить, чтобы лучше понять своего героя, проникнуть в его духовный мир. Так происходит формирование еще одной специфической черты жанра литературного портрета: создается индивидуальная «авторская версия» характера и жизни реального исторического лица и одновременно сквозь черты портретируемого высвечивается образ самого создателя. Эту особенность можно обозначить «портрет в портрете». Она станет важнейшим признаком литературного портрета как специфического жанра.

Большую роль в развитии жанра литературного портрета сыграл А.И. Герцен. В книге «Былое и думы» он дает портреты современников в общем потоке времени. Личность мыслилась им как неотъемлемая часть истории. Отсюда вытекает его особый интерес к эпохе и изображению героев на фоне современного им времени. Принцип историзма становится одним из ведущих при создании литературных портретов. Об изображении личности в эпохе как важнейшем свойстве литературы писал В.Г. Белинский.

В предисловии к «Портретной галерее русских писателей», которая была задумана для истории русской литературы в лицах, В.Г. Белинский подчеркивал: «Так как в порядке этих статей мы намерены держаться строгой исторической последовательности, не из наших многих очерков истории русских писателей со временем должен выйти один очерк истории русской литературы, тем более, что все они, как составленные одним лицом, будут

отличаться единством воззрения и изложения» [Белинский, 1955: 613]. Но эта работа не была завершена.

На формирование жанра литературного портрета огромное влияние имело становление реализма в русском искусстве. По наблюдению Н.Д. Тукодян, взгляды писателей-демократов на литературный портрет явились теоретической основой для дальнейшего развития литературного портрета как самостоятельного жанра. Так, В.Г. Белинский выдвинул требование реалистического изображения портретируемого. В статье «Взгляд на русскую литературу 1847 года» он дал определение портретного жанра как одного из видов искусства. Критик считал, что настоящий портрет – это художественное произведение, в котором схвачено не одно внешнее сходство, но вся душа оригинала. Автор статьи указал на необходимость взаимосвязи объективного и субъективного в изображении личности: «Чтобы списывать верно с натуры, мало уметь писать, то есть владеть искусством писца или писаря: надобно уметь явления действительности провести через свою фантазию, дать им новую жизнь» [Белинский, 1955: 790].

Роль авторской фантазии при создании литературных портретов очень существенна. Часто создатели литературных портретов с целью сильного выделения черт, наиболее ярко отражающих внутренний мир прототипа, прибегают к домысливанию и своим воображением дорисовывают необходимые штрихи. От этого портрет с большей силой подчеркивает те черты изображаемого, на которые автор хотел обратить особое внимание.

XX в. дал большое количество литературных портретов. К этому жанру обращались А. Белый, А.В. Луначарский, К.Г. Паустовский, М.Л. Слонимский, К.М. Симонов, В.Е. Субботин, Н.С. Тихонов, К.А. Федин, К.И. Чуковский и мн. др. Однако отечественное литературоведение уделяло внимание в основном литературным портретам М. Горького, который написал свыше тридцати произведений этого жанра.

Все они созданы на автобиографическом материале. Интересен подход писателя к выбору героя и созданию художественного образа. В центре его

внимания – человек-творец. Личность рассматривалась художником лишь во взаимодействии со средой, обществом, природой, при этом человеку отводилась роль творца, подчёркивалось его созидательное начало. Часто портретируемый у М. Горького выступает в качестве конкретного примера того, каким должен быть настоящий человек, Человек с большой буквы. В его литературных портретах два типа героев: литераторы и революционеры. Внимание к миру идей, к взглядам человека делает литературные портреты М. Горького философскими.

Подводя итог, можно выделить следующие специфические черты, совокупность которых позволяет говорить о литературном портрете как особом жанре мемуаристики:

1. Объектом художественного изображения в литературном портрете является не вымышленное лицо, а конкретный, реально существовавший человек, личность яркая, значительная. Таким образом, произведения рассматриваемого жанра имеют документальную основу.

2. Задача автора литературного портрета максимально точно воспроизвести черты реального облика прототипа. Портрет предполагает передачу не только внешнего сходства. Через внешнее раскрывается духовный мир героя, его характер, психология, мировоззрение. С учетом этого выбираются принципы построения художественного образа, в частности, общие для литературы в целом законы индивидуализации и типизации, психологического анализа, изображения личности в эпохе. Сочетаемость факта и вымысла в литературном портрете используется с осознанием того, что они обращены к известной в истории личности.

3. При создании художественного образа в литературном портрете используется мемуарно-документальный, литературно-критический и биографический материал. Обращение к творчеству, если речь идет о писателе, не случайно, так как каждый творец – первосоздатель своего портрета. Он, художник, сообщает нам о себе самые достоверные сведения, отмечал Сент-

Бев. Подтверждение этой мысли находим и у Н.М. Карамзина: «Творец всегда изображается в творении и часто – против своей воли» [Карамзин, 1976: 490].

4. Объект и субъект изображения в литературном портрете тесно взаимосвязаны. Портрет заключает в себе субъективное представление автора о том, какова данная личность, т.е. в портрете осуществляется не только познание выбранного художником прототипа, но и самопознание творца портрета. Литературный портрет, таким образом, представляет собой произведение, содержащее в себе одновременно два портрета: прототипа и автора.

5. Опираясь на документальную основу, портретист, тем не менее, прибегает к домысливанию. Это делается с целью наиболее яркого отражения тех черт героя, особенно внутренних, скрытых от всех, которые автор хотел бы выделить, подчеркнуть.

6. Активность позиции художника может быть различной, однако все структурные элементы портрета располагаются согласно авторской логике подачи образа, т.е. именно «авторская версия» определяет композицию и другие элементы литературного портрета.

7. Среди методов, при помощи которых создаются образы известных людей в литературных портретах, можно выделить наиболее употребительные: метод сравнительных изысканий, метод психологического анализа и биографический. Тщательное изучение биографии изображаемой личности дает возможность увидеть в ней частицу «я» самого создателя, вернее и глубже понять внутренний мир портретируемого, помогает за внешним проявлением распознать суть, корни самого явления. Сент-Бев так объяснял преимущества этого метода: «Меня всегда привлекало изучение писем, разговоров, мыслей, различных особенностей характера, нравственного облика – одним словом, биографии великих писателей. К этому смутному, общему абстрактному облику, который удается схватить первым же взглядом, примешиваются, постепенно сливаясь с ним, неповторимые характерные черты, сугубо индивидуальные, точно найденные, все более отчетливые и дышащие

подлинной жизнью: вы чувствуете, как рождается, как возникает у вас на глазах подлинное сходство; а в тот час, в то мгновение, когда вам удастся ухватить в нем нечто неповторимое – особую улыбку, какую-нибудь царапину, скорбную морщину на челе, прячущуюся под прядью уже редющих волос, - анализ уступает место творчеству, портрет начинает дышать и жить, образ найден» [Сент-Бев, 1970: 109-110]. Сент-Бев и его последователи дают объяснение и оценку литературному произведению, исходя из особенностей личности писателя, производя кропотливый анализ его чувств, мыслей, личной переписки, свидетельства близких и т.п.

Однако использование одного из методов в чистом виде при создании литературного портрета встречается очень редко. Чаще всего писатель использует несколько методов либо, остановившись на одном, вкрапляет в него элементы других.

После того, как теория жанра будет усвоена, можно приступать к анализу литературных портретов. Одним из создателей литературных портретов является Б.К.Зайцев – яркий представитель литературы русского зарубежья.

Русская эмиграция на чужбине свято хранила и развивала русскую культуру, трепетно относилась к наследию классической литературы. Особое место в творчестве Б. Зайцева периода эмиграции занимают литературные портреты «Жизнь Тургенева» (1932), «Жуковский» (1951), «Чехов» (1954).

Внешней побудительной причиной обращения писателя к жанру литературного портрета стала идея И.И.Фондаминского – одного из членов редакции журнала «Современные записки» – издать серию биографий русских писателей и поэтов. В 38 книге журнала за 1929 год было помещено объявление о том, что книгоиздательство «Библиотека «Современных записок» готовит к печати следующие книги: И.А. Бунин «М.Ю. Лермонтов», Б.К. Зайцев «И.С. Тургенев», М.А. Алданов «Ф.М. Достоевский», В.Ф. Ходасевич «А.С. Пушкин», «Г.Р. Державин», М.О. Цетлин «Декабристы».

Пристальное внимание Б.К. Зайцева к И.С. Тургеневу, В.А. Жуковскому, А.П. Чехову было закономерно.

И.С. Тургеневу принадлежало особое место в ряду русских писателей, наиболее чтимых эмиграцией: сказалась, прежде всего, общность судеб. По изданию произведений он занимал второе место после Л.Н. Толстого. О его жизни и творчестве писали многие: и политические деятели, и философы, и критики, и беллетристы. 3 сентября 1933 г., в пятидесятую годовщину смерти И.С. Тургенева, во многих русских церквях за рубежом была отслужена панихида. Соотечественники на чужбине чтили писателя, познавшего жизнь вдали от Родины. В 1930 г. С.В. Завадский вслед за одним из героев Тургенева повторил: «Россия без каждого из нас обойдется, а никто из нас обойтись без нее не может».

Б.К. Зайцеву Тургенев был особенно дорог. Родился писатель в Орле – городе Тургенева. В семье Зайцевых был культ великого земляка. Он считал его своим кумиром и подчеркивал, что Тургенев внутренне «сидел» в нем с детства. В письме к Л.Н. Назаровой Зайцев вспоминал, как в шестом классе гимназии он писал сочинение о статье Тургенева «Гамлет и Дон Кихот»: «Что уж там городил, не помню, но, конечно, Тургенева выгораживал» [Назарова, 1986: 166].

Во многих рассказах, например, «Жемчуг», «Мой вечер», Зайцев возвращается к великому земляку. В автобиографической повести «Заря» говорится о том, что первой книгой, которая глубоко взволновала мальчика Женю (главного героя), была «Первая любовь» Тургенева. Но не только землячество роднит двух русских писателей. Многие исследователи указывали на близость раннего Зайцева творческой манере Тургенева. В 1908 г., в одном из откликов на первый сборник рассказов начинающего писать Зайцева, на эту особенность обратила внимание З. Гиппиус: «Так видел бы природу современный Тургенев, вернее, так бы он описывал ее, – Тургенев без романтизма, без нежности и ... без тенденции, – если сказать грубо: без осмысления, – если выразиться шире и вместе с тем точнее» [Антон Крайний, 1908: 383].

Произведения Зайцева заражали нежной любовью к природе, тихой грустью о невозвратном. «Вспоминались невольно бледно-зеленые тургеневские акварели, веяло от них усталостью тургеневского «Довольно», да и вообще было что-то тургеневское в этих рассказах-стихотворениях, согретых лирическим волнением, в этих возрожденных тургеневских призраках», – писал В. Львов-Рогачевский [Львов-Рогачевский, 1927: 85].

Сходными были и причины обращения Б.К. Зайцева к личности В.А. Жуковского. Во-первых, это тоже земляк Зайцева. Тульские места, связанные с именем В.А. Жуковского, рядом с Орлом. Во-вторых, как и Тургенев, Жуковский повлиял на формирование основ мироощущения и стиля Зайцева. На духовную близость Зайцева и Жуковского указывал Г. Адамович: «Жуковский, как известно, один из любимых писателей Зайцева, один из тех, с которым у него больше всего духовного родства». [Адамович, 1993: 104].

Современный исследователь Ю.М. Прозоров также отмечал, что, обратившись к Жуковскому, основоположнику психологизированного художественного образа в русской литературе, Зайцев тем самым обратился к первоисточнику своего стиля и мироощущения. Зайцев ценил в Жуковском такие черты, как простоту и смирение, т.е. христианские черты. В литературном портрете «Жуковский» автор назовет его «единственным кандидатом в святые от литературы нашей». Это наивысшая оценка, которую мог дать писатель-христианин.

А.П. Чехова Зайцев знал лично, благоговел перед ним. Ему, своему кумиру, отправил первый рассказ «В дороге» и с нетерпением ждал оценки. Чехов был для Зайцева и литературным учителем, и строгим судьей. Исследователи указывают на влияние чеховской драматургии на зайцевскую новеллистику. Об этом писала дореволюционный критик Е.А. Колтоновская: «Воздушные, скупые на слова, поэтичные рассказы Зайцева вполне соответствуют чеховским драмам настроений» [Колтоновская, 1916: 67-79].

Прозоров замечал: «Драматургия Чехова, с ее склонностью к тому, чтобы принести действие в жертву «настроению», сделалась своеобразным указанием для Зайцева и его новеллистической прозы» [Прозоров, 1988: 106.].

Таким образом, интерес Зайцева к классикам русской литературы Тургеневу, Жуковскому, Чехову был закономерен, а литературные портреты, посвященные великим землякам и учителям, стали завершающим этапом, наивысшей точкой проявления этого интереса.

В центре литературных портретов Б. Зайцева – духовный мир человека. Не случайно Г. Струве назвал метод исследования, использованный автором в «Жизни Тургенева», «методом вчувствования», а Ю. Прозоров, писавший о методе «Жуковского», почти дословно повторит это же определение: «Он (Зайцев) отдает здесь предпочтение не столько анализу, сколько вчувствованию, проникая в мир Жуковского путями интуитивной рефлексии. В ней (книге «Жуковский») любовь доминирует над стремлением к научной правде. В этой любви есть, однако, то, что делает правду одушевленной и углубляет само понятие правды» [Прозоров, 1988: 106.].

В основу литературных портретов Зайцева положена своеобразная концепция личности. С точки зрения писателя, главное в человеке – способность любить и верить. Эти два критерия доминируют в изображении И.С. Тургенева, В.А. Жуковского, А.П. Чехова. В «Преподобном Сергии Радонежском» эти критерии были тоже основными, что говорит о взаимосвязи литературных портретов, созданных Зайцевым, и о единстве концепции личности в его произведениях.

В любви Зайцев видел огромную преобразующую силу, способную реализовать божественное начало в человеческой жизни. Поэтому очень важно наличие или отсутствие этого чувства в жизни героя. А вера является важнейшим источником крепости, которая необходима человеку, чтобы выстоять в этой жизни.

При раскрытии концепции личности в литературных портретах немаловажную роль играет композиция. В рассматриваемых произведениях она

подчинена хронологическому принципу. Но это не обычная биография. Проследивая жизненный путь своих героев от рождения до смерти, Б. Зайцев концентрирует внимание на том, как формируют и определяют судьбу каждого чувства любви и веры, как отражаются перипетии духовной жизни в творчестве.

Построение художественного образа в литературных портретах идет от конкретных эпизодов частной жизни героя к обобщениям. Такой принцип построения художественного образа был использован и в «Преподобном Сергии Радонежском». Так же, как и там, в литературных портретах писателей весь материал разбит на отдельные главы, каждая из которых имеет название и содержит описание определенного этапа жизни героя.

Так, «Жизнь Тургенева» открывается главой «Колыбель», «Жуковский» – главой «Мишенское и Тула», а «Чехов» – главой «Даль времен». В них автор рассказывает о рождении и детстве портретируемых. Следя за ростом своих героев, писатель обращает внимание на те события, которые явились решающими в становлении личностей будущих великих людей. У Тургенева это первый опыт любви, у Жуковского – любовь к Маше Протасовой, у Чехова – увлечение медициной и работа у Лейкина.

Заканчиваются повествования главами, в которых герои литературных портретов предстают частью истории страны. Их судьбы неотделимы от России.

Важную роль в композиции литературных портретов играет природа. Это не только фон, на котором происходят или будут происходить события. Описание природы задает эмоциональный настрой всему произведению. Более того, в самой природе родной земли писатель видит важный источник характеров своих героев.

«Жизнь Тургенева», «Жуковский» открываются картинами тех мест, где родились герои, и автор. Б. Зайцев подчеркивает, что природа этого края «не весьма живописна: поля, ровные, то взбегающие изволоками, то пересеченные оврагами; лесочки, ленты берез по большакам. Все однообразно и неказисто.

Поля к июлю залиты ржами поспевающими, по ржам ветер идет ровно. Васильки, жаворонки – благодать» [Зайцев, 1991: 144].

В нарисованной писателем картине своеобразная антитеза: «небогатые», «неказистые» места, но щедрые на появление особого типа людей, называемых Зайцевым святыми: «Святые появились в лесах севера. Тургеневы, Толстые, Достоевские порождены этими краями» [Зайцев, 1991: 144].

Истоки кровности как истоки святости – такова особенность подхода Зайцева к раскрытию образов. Нравственно-критический критерий оценки личности характерен для всех произведений этого жанра, созданных Б. Зайцевым.

Скромность природы и талантливость людей подчеркивается и в «Жуковском»: «Ока берет начало несколько южнее Орла. На полпути между Орлом и Калугою протекает через уездный городок Белев. Он небогат, незнатен. Ничего выдающегося, но хороший край». Да, край «хороший», потому что это родина Б. Зайцева и это места «орловско-тульско-калужские, откуда чуть не вся русская литература и вышла» [Зайцев, 1991: 16].

С самого начала повествования Зайцев обращается к истокам святости, что является характерным для творчества писателя.

Литературный портрет Чехова лишен пейзажных зарисовок, в нем нет лиризма «Жизни Тургенева» и «Жуковского». Это объясняется не только тем, что родные чеховские места были плохо знакомы создателю литературного портрета. Здесь сказалась и внутренняя отчужденность Зайцева от Чехова, который хоть и был литературным учителем для Зайцева, но душевного родства у них не наблюдалось.

Одним из важнейших лейтмотивов повествования о судьбе героя становится тема семьи, дома, формирующих личность человека. В становлении характеров героя немаловажную роль сыграло происхождение и воспитание. Поэтому Зайцев много внимания уделяет детству и родителям будущих писателей.

Отсутствие любви между родителями в доме Тургеневых, жестокость Варвары Петровны по отношению не только к крепостным, но и к собственным детям пагубно влияли на душу мальчика: «Слишком суровой оказалась мать, слишком отравила жестокостью нежные годы» [Зайцев, 1991: 147].

Как результат такого воспитания стала в будущем отчужденность от родного дома, от родителей, «несемейственность», бездомность И. Тургенева.

Детские годы многое определили и в судьбе Жуковского. Мягкость и чистота, свойственная поэту, были обусловлены средой, в которой рос мальчик: «Духу Мишенского жестокость не свойственна». Странное положение Жуковского в семье, где он «полубратец, полудядя, и свой, да и не очень», в жизненном смысле приносило трудности. Это угнетало, как ранило самолюбие рабское положение матери, которая была ключницей в доме Буниных. Отсюда, по мнению Зайцева, у светлого, жизнерадостного Жуковского будет в стихах меланхолия, элегия. Однако писатель видит и положительные моменты для становления характера. Он пишет, что в нравственном смысле такое положение в семье было полезно, так как «удаляло от кичливости, высокомерия барства. Скромно пришел в жизнь, скромно ее проходит».

Создавая литературный портрет Жуковского, Зайцев часто прибегает к сравнению Василия Андреевича с И.С. Тургеневым. Так, подчеркивая происхождение героев, автор пишет: «В Иване Тургеневе все же сидел помещик, «дворянин», от которого надо было освобождаться. Жуковский сразу явился странником, почти не укорененном в быту крепостничества» [Зайцев, 1991: 22-23].

Жуковский был далек от крепостнической среды, Тургенев ощутил все ее «прелести». Особенно это сказалось на отношении к женщине, к любви. Через всю жизнь Тургенева пройдет любовь, которая, как считает Зайцев, принесет ему не столько радости, сколько горечи и печали. «В ранней молодости любовь предстала Тургеневу сразу в двух видах. Афродиту-Пандемос и Афродиту-Уранию он познал почти одновременно, явились они отдельно и так

разделенными остались навсегда» [Зайцев, 1991: 151]. В этом и состоит трагизм отношений Тургенева с женщинами.

Во многом виновата и крепостная распущенность, о которой пишет Зайцев: «Тургенев Иван Сергеевич, вовсе не бурного темперамента, все же с ранней юности прошел чрез крепостную распущенность. Жуковский был незаконным сыном, но у него самого не было незаконных детей. В этом юность его вообще такова, будто подготовлялся к монашеству» [Зайцев, 1991: 40].

Жуковский много и серьезно думал о любви, семье, включил в жизненную программу «счастье семьи, если она будет». Тургенев же боялся семейных уз, избегал их всю жизнь: «С ранних лет невзлюбил Тургенев брак, семью, «основы». В горечи и пошлости жизни особенно ненавидел «мещанское счастье».

В семье Чеховых, в отличие от семьи Тургеневых, где не было быта православного, и от семьи Буниных, где искренно верили в Бога, где дети росли в атмосфере любви, было строгое и насильственное насаждение веры. Отец А.П. Чехова был страстно верующим человеком, преданным Церкви, но он «давал детям религиозное воспитание более чем неудачно, это бесспорно, и в этом некая драма» [Зайцев, 1991: 282].

Драма состояла в том, что юный Чехов отвергает (и на всю жизнь) религию, так как она была связана с насилием (как пишет автор, отец «переусердствовал»). На становление характера будущего писателя оказал большое влияние домостроевский уклад жизни Чеховых. Суровое воспитание, частые наказания – «горестная черта детства, сближающая его с Тургеневым». Если Тургенев и Жуковский были из обеспеченных семей, то Чехов рано познал, как «добывается копейка». С детства мальчик видел жизнь «такой, какая она есть. Зрелище неправды, грубости и насилия ранило – так прошло чрез всю жизнь». Это Зайцев связывает с будущим творчеством Чехова: «Через все писания Чехова прошел некий стон подавленных, попираемых сильными – к концу его жизни это и возросло» [Зайцев, 1991: 280-281]. Поэтому звучит в творчестве Чехова и тема горького детства. Зайцев замечает: «Не из

таганрогской ли лавки родом и тот – позже прославленный – Ванька, изнывающий у сапожника подмастерьем, который скорбь десятилетней души изливает в письме: «дедушке на деревню» [Зайцев, 1991: 281].

Так как речь в литературных портретах Б. Зайцева идет о будущих мастерах слова, автор обращается и к кругу чтения, и к тем учебным заведениям, где довелось учиться будущим литераторам.

Варвара Петровна презрительно относилась к писателям, по ее мнению, «сочинять канты мог либо пьяница горький, либо круглый дурак». Но нашелся в доме Тургеневых человек, который приобщил Ваню к чтению. Это был Пунин – крепостной человек, самоучка и любитель словесности. С ним были прочитаны «не только Ломоносов, Сумароков и Кантемир, но и Херасков». Пунин сумел тронуть «в барчуке тайную струну: и уже пропал в нем помещик, начался поэт».

Атмосфера, окружающая Жуковского с ранних лет, благоприятствовала развитию в мальчике литературных наклонностей. В доме В.А. Юшковой, крестной поэта, где он жил в период учения в народном тульском училище, царил «дух культуры и уважения к искусству». Литература была в почете. На вечерах «читали новые произведения Карамзина, Дмитриева и других того же духа». Неудивительно, что Вася много читает, пытается сочинять, подражая знакомым авторам.

О круге чтения в семье Чеховых Б. Зайцев упоминает вскользь, приводя цитату из письма Антона, в котором он пишет брату: «Мадам Бичер Стоу выжала из глаз твоих слезы? Я ее когда-то читал, прочел и полгода тому назад с научной целью и почувствовал после чтения неприятное ощущение, которое чувствуют смертные, наевшись не в меру изюму или коринки» [Зайцев, 1991: 284]. Автор подчеркивает сдержанность будущего Чехова, «сентиментальностью его не возьмешь». Зато в том же письме Чехов одобрил «Дон Кихота», назвав его «хорошей вещью». Обращая внимание на круг чтения героев, Б. Зайцев показывает некую предопределенность стиля будущих

мастеров слова: лиричность Тургенева, сентиментальность Жуковского, суровую сдержанность Чехова.

При создании художественного образа в литературном портрете используется мемуарно-документальный, литературно-критический и биографический материал. И Б. Зайцев в литературных портретах обращается к подобному материалу. Это и письма, и дневниковые записи героев, и воспоминания самого автора.

Характерен отбор материала. Основанием для подбора фактов служат два критерия оценки личности: способность любить и верить. Факты, которые использует Б. Зайцев, помогают ему осветить жизнь героев именно с этой стороны. Н. Андреев, анализируя «Жизнь Тургенева», замечал с определенной долей критического отношения: «Как подобраны цитаты из писем Тургенева – все, в подавляющем количестве о любви, о сомнениях, чувствах, о лирическом волнении, – словно Тургенев ничем другим всерьез не интересовался».

Нет сомнения, что И.С. Тургенева многое интересовало, но исследователь не учитывает, что отбор фактов определялся индивидуальной авторской концепцией личности.

Много подобных цитат из писем и дневниковых записей встречается и в «Жуковском», и в «Чехове». П. Ершов, выступая в печати по поводу последнего произведения, указывает на следующее: «Пристально изучая биографический материал, письма, воспоминания современников и проверяя свои собственные впечатления от встречи с Чеховым, Зайцев хочет увидеть и изобразить как «наружного», так и «внутреннего» (по словам Зайцева) Чехова, показать то, психологически скрытое, что было (или – что могло быть) в Чехове, но бережно им хранилось в интимных глубинах сердца и что иной раз даже и им самим, может быть, не осознавалось. Что же именно с особой тревогой и настойчивостью ищет Зайцев у Чехова? Глубинных религиозных эмоций, зароненных в душу Чехова еще в детстве и пронесенных через всю жизнь» [Ершов, 1954: 284-285].

Этой же задаче (проникнуть во внутренний мир героев) подчинен и анализ творчества классиков русской литературы. Б. Зайцев не стремится к скрупулезному литературоведческому анализу. В произведениях своих героев он пытается найти отголоски их внутренней жизни. Ф. Степун, например, анализируя литературные портреты Зайцева, отмечал, что они «написаны не извне, а изнутри с интуитивным проникновением в жизненные судьбы любимых им авторов и с повышенным вниманием к религиозным темам их творчества».

Подчиненность анализа творчества писателя авторской концепции личности подметил и П. Ершов: «Мало уделено внимания особенностям чеховского юмора, секретам чеховской писательской манеры, его драматическому новаторству. Впрочем, все эти вопросы могли бы увести писателя в сторону и нарушить композицию художественного портрета, сделанного нежнейшими штрихами зайцевской пастели» [Ершов, 1954: 284-285].

И.С. Тургенев, в изображении Б. Зайцева, также необычен для читателя, привыкшего в классике русской литературы видеть, прежде всего, борца против крепостного права, выдающегося деятеля своей эпохи. Многие ученые пишут о своеобразной интерпретации личности Тургенева Б. Зайцевым. Так, П. Бицилли замечал: «Зайцев задался целью изобразить конкретного Тургенева. По-видимому, это ему вполне удалось. По крайней мере, его Тургенев производит впечатление, аналогичное тому, какое остается от тургеньских произведений, если читать их, отрешившись от представлений, созданных о них русской критикой» [Бицилли, 1932: 475]. То есть Зайцев, и в этом Бицилли прав, создает образ своего Тургенева, каким его увидел в произведениях, письмах, воспоминаниях, документах.

Ф. Степун тоже пишет об этом восприятии классика русской литературы Зайцевым: «В ней («Жизни Тургенева») важен и интересен не образ всем образованным людям известного Тургенева – западника, либерала, позитивиста и вдумчивого наблюдателя быстрых изменений в обществе, но иной, как бы

ночной образ Тургенева, с его страхами, страстями, печалью и причудами» [Степун, 1961: 25].

Доказательством того, что Б. Зайцеву не была интересна политическая сторона жизни Тургенева, стала оценка «Записок охотника», принесших всемирную славу их создателю. Многие критики, в частности В.Г. Белинский, увидели в «Записках охотника» отклик Тургенева на крепостное право, которое писатель ненавидел. Б. Зайцеву важно другое: «Главное – любование нехитрыми (нередко обаятельными) народными русскими людьми, любование полями, лесами, зорями, лугами России. «Записки охотника» – поэзия, а не политика. От крепостного права следа не осталось. Художество маленьких турнегевских очерков не потускнело» [Зайцев, 1991: 183].

То, что Зайцева не интересовал Тургенев-политик, Тургенев-общественный деятель, увидел и Н. Андреев: «И оттого, что сдержанно-недружелюбное отношение к общественным и идеологическим сторонам жизни Тургенева приводится в строгой последовательности, приходится думать, что сделано это намеренно, согласно авторскому замыслу. Для Б. Зайцева Тургенев интересен, по-видимому, главным образом, как человек, преследующий многообразное и единое, неясное и пленительное видение любви» [Андреев, 1932: 95].

С этим мнением нельзя не согласиться. Современники сумели понять и принять образ И.С. Тургенева, созданный Б.К. Зайцевым.

На страницах произведений «Жизнь Тургенева», «Жуковский», «Чехов» раскрываются взгляды самого Зайцева на любовь, религию, творчество, революцию, судьбу России, что позволяет лучше понять своеобразие внутреннего мира писателя. Перед читателями встает образ человека, верящего в возможность преображения окружающего мира через любовь. Она, по мнению Зайцева, является оправданием жизни, подтверждением ее полноты и осмысленности. В любви видел писатель идеальное начало, которое способно привести человека к вере. Сам Б. Зайцев был истинным христианином, верил в

бессмертие души, в мистическую связь влюбленных, которая, по его мнению, продолжается и после смерти.

Автор литературных портретов считает, что назначение писателя – нести доброе, вечное, служить истине и воспевать красоту. А для этого необходима свобода творчества. Революция 1917 г. в России оставила глубокий след в душе Б. Зайцева, который до конца жизни сохранил неприятие всякого рода насилия. Эта позиция автора по отношению к революции отразилась в литературных портретах (особенно в «Жизни Тургенева»). Революция явилась причиной «добровольного изгнания», эмиграции писателя. Но любовь к России, к русскому народу Б. Зайцев сохранил на всю жизнь. Страницы литературных портретов пронизаны ностальгией по ушедшему, по утраченной Родине.

Открытой авторской позицией определяются и особенности стиля литературных портретов. У Б. Зайцева особый тип реализма, в котором сочетаются реалистическая основа и импрессионистический стиль изображения реального. Он и сыграл ведущую роль при создании как художественных образов классиков русской литературы, так и образа самого писателя.

Главным содержанием всего творчества Б.К. Зайцева Ф. Степун считал «проникновенное, не лишенное умиленности, но все же всегда трезвенное изображение той России, которую славянофилы и Достоевский называли «святой Русью».

Таким образом, использование проблемного подхода к изучению литературных портретов Б.К. Зайцева дает возможность студентам самим добывать знания, глубже проникать в ткань литературных произведений, делать обоснованные выводы.

Глава 9. Изучение произведений В.Г. Распутина с использованием технологий проблемного обучения

Современное вузовское образование, ориентированное на компетентностный подход, требует использования не только традиционных технологий, методов и форм обучения, но и инновационных технологий.

Одной из эффективных технологий является технология проблемного обучения. Идея проблемного обучения разрабатывалась в отечественной педагогике со второй половины 60-х гг. XX в. Теория проблемного обучения раскрывается в работах С.Л. Рубинштейна, Н.А. Менчинской, которые доказывали мысль о том, что умственное развитие характеризуется структурой мыслительных процессов, а не объемом знаний. Значительный вклад в разработку теории проблемного обучения внесли А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер и мн. др.

На протяжении последних лет появляются работы об использовании данной технологии в преподавании различных предметов, в том числе литературы (О.А. Демина, Н.А. Ибрагимова, Н.А. Шишлянникова и др.). Так, О.А. Демина считает, что путем внедрения в учебный процесс проблемного обучения решается задача формирования «социально активной, творческой личности, способной самостоятельно принимать конструктивные решения как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни» [Демина, 2016: 111].

С.А. Фролова, опираясь на идеи В.Г. Маранцмана, З.Я. Рез, предлагает использовать технологию проблемного обучения при изучении произведений Ф. Достоевского.

Изучение произведений В.Г. Распутина в вузе и школе имеет давнюю традицию. Литературоведы открывают все новые аспекты творчества писателя. Проблемы национального характера, национального самосознания изложены в работах С. Ма, К.В. Ускиревой и др. Отдельным аспектам проблематики, мотивному и образному строю посвящены исследования О.Ю. Юрьевой, В.Я. Ивановой, В.Д. Серафимовой и др. Параллели между произведениями

В. Распутина и произведениями классической и современной литературы проведены в работах О.А. Дашевской, А. Вавжинчак, П.Е Фокина и др. Художественные особенности произведений писателя раскрываются в исследованиях А.О. Валовой, В.Я. Ивановой, А.Ш. Абдуллиной и др.

Творчество В.Г. Распутина вписано в контекст "деревенской прозы". В середине 1960-х гг. лидирующее положение заняла аналитическая повесть. Наиболее значительны из них «На Иртыше» (1964) С. Залыгина, «Привычное дело» (1966) В. Белова, «Деньги для Марии» (1967) В. Распутина и его же «Последний срок», «Пелагея» (1969) и «Алька» (1972) Ф. Абрамова.

Обучающимся предлагается самостоятельное изучение вопросов, связанных с особенностями аналитической повести 1960-х гг.

Пристальное внимание к социально-нравственным коллизиям, новым формам взаимоотношений поколений стало предметом аналитической повести. Углубленный анализ причинно-следственных связей расширил границы художественного исследования.

В литературе 1960-х гг. берет верх социально-критическое направление. И. Шафаревич пишет: «Национальное самосознание само по себе созидательно. Цель его – сохранение и развитие органики национального, народного бытия в противовес разъединительным целям» [Шафаревич, 1990: 129]. «Деревенская проза» 1960-х гг. указала как на важность сохранения единства бытия, так и на те разрушительные тенденции, которые угрожают его основам.

В 1963 – 1964 гг. вышли повесть С. Залыгина «На Иртыше» и рассказ А. Солженицына «Матренин двор». Повесть С. Залыгина посвящена коллективизации. В эти же годы писатель работал над романом «Соленая падь», действие которого происходит в годы гражданской войны.

Действие повести Залыгина открывается двумя динамичными картинами: первая – эпизод пожара склада с семенным зерном, вторая – сцена разрушения дома Александра Ударцева. Обе картины массовые. Запоминающиеся детали первой – огонь, пожирающий бревна сарая, и топор, мелькающий в руках Степана Чаузова. Несмотря на то, что люди пытаются отстоять зерно от огня,

совершают доброе дело, зловещие детали разрушения наводят на мысль о закономерности этого конкретного пожара. Повесть интересна тем, что все события имеют четкую последовательность развития. Финал повести – высылка Степана Чаузова «за болото» – предопределен тем, что он приютил в своем доме жену классового врага и его детей, которые появились у него потому, что он разрушил их дом, а дом разрушил потому, что Ударцев разрушил склад с зерном, но сделал он это потому, что народ разделился на врагов и своих, еще раньше – на белых и красных. Вот это-то деление и страшно. Александр Ударцев напоминает миру о древней традиции, которая помогала народу выживать, традиции помогать обществом попавшему в беду. А вместо того, чтобы перенести дом Ударцева на безопасное место, мужики сбросили его с обрыва, разрушили совсем.

Картина разрушения дома является центральной для понимания идеи повести. Разрушая дом, люди разрушают традиционный уклад жизни, наносят удар по основным этическим законам бытия.

Мотив разрушение дома едва ли не ведущий в деревенской прозе. И это не случайно. Как пишет К. Мяло, «изба в деревне существовала непременно и только как часть целого, каковым в плане социальном является община – мир. В плане экологическом этим целым был мир как мироздание, с которым патриархальная община строила тонкие и выверенные по строгой системе координат отношения. Уже само жилище, изба, в миниатюре – образ упорядоченной вселенной, то есть космоса» [Мяло, 1988: 254]. Человек мог реализовать себя, только будучи частью целого мира. Войдя в общину, человек входит в правильный миропорядок. А только через связь с этим миропорядком он и мог обрести то, что согласно универсальной христианской идее здесь выступало как высшее благо – спасение души. «Член патриархальной общины не существовал вне основополагающих его ценностей, но внутри этих ценностей его роль была громадна, так как каждый член общины своим поведением был ответственен не менее чем за весь космический строй. Как он не существовал без общины, так и община не существовала без него как

хранителя и передатчика традиции. Традиция эта по самой своей сути опиралась на личность, а не на абстрактный институт» [Мяло, 1988: 254].

В эпоху коллективизации правильный миропорядок нарушался и инерция разрушения только усиливалась. Инициатор разрушения дома Ударцева вскоре сам был зачислен в классовые враги и разделил судьбу своего противника. С. Залыгин устанавливает четкую закономерность между судьбой Степана Чаузова и разрушением дома Ударцева. Трагичность образа Степана Чаузова, критика не обратила внимания на то, что эта фигура еще и трагическая. Заложенный еще в годы гражданской войны заряд ненависти в конечном итоге подорвал привычный уклад жизни: разрушая дом Ударцева, Степан Чаузов тем самым предопределил и свою судьбу. И этот грех неотмолим. Даже то обстоятельство, что Чаузов приютил в своем доме Ольгу Ударцеву с детьми, пытаясь таким образом оправдать себя, не снимает с него вины. Разрушенный дом Александра Ударцева, «разрушенный» дом Степана Чаузова, разрушенный крестьянский мир – вот что изображает в своей повести С. Залыгин.

Национальное самосознание направлено на сохранение единства нации. Незлобивость, прощение, милосердие, чувство взаимосвязанности и взаимозависимости – вот скрепы этого единства. Также вводя в произведение мотив разрушения дома, двора, А. Солженицын, однако, главное внимание сосредоточил на образе Матрены Васильевны Захаровой, том самом праведнике, без которого не стоит село.

Как известно, в творческом наследии А. Солженицына преобладают произведения эпического размаха. Жанр рассказа не характерен для писателя, хотя и привлекал его.

История создания и публикации рассказа «Матренин двор» отражает противоречивость времени, когда было написано произведение.

Как известно, авторское название рассказа – «Не стоит село без праведника», прямолинейное, выражающее основную идею произведения А. Твардовский предложил заменить другим, думается, более удачным.

«Матренин двор» – это Матренин мир, мир, сотрясаемый страшными ударами истории.

Второе обстоятельство – изменение времени действия рассказа: первоначально время действия – 1959 г. Тот же Твардовский предложил по цензурным соображениям перенести время действия в дохрущевские времена, в 1953 г. Редактор проницательно уловил, что Солженицын наносит рассказом удар по тоталитарной системе, которая не изменилась с приходом к власти Хрущева.

Повествуя о жизни и смерти Матрены Васильевны Захаровой, писатель показывает жизнь послевоенной деревни. Здесь основное внимание сосредоточено на изображении взаимоотношений человека и власти. Многочисленны проявления равнодушия, лицемерия власти. Но самое главное, на простом примере писатель раскрывает механизм разрушения народной нравственности. Председатель колхоза знает, что торф – единственный источник тепла. Торговля торфом не налажена, заготавливать его запрещено. Власть сознательно создает такие условия, при которых люди вынуждены воровать. Но воровство – грех, «не укради» – одна из заповедей. А люди крадут. При этом земля под ногами не разверзается и молния с неба не бьет. И воровство уже таковым не осознается. Но один из нравственных законов нарушен.

Однако главное внимание Солженицына сосредоточено не на том, как постепенно разрушается духовность, а на том, как человек умеет противостоять этому жестокому разрушению.

Все в рассказе подчинено созданию образа праведника. Жестокий, равнодушный, лицемерный, греховный мир вокруг героини. Ее образ оттенен другим: Фаддей – антипод Матрены. Они противопоставлены во всем, начиная с внешней характеристики (черные краски в портрете Фаддея, светлые – при характеристике внешности Матрены), заканчивая исповедуемыми ими жизненными принципами.

Главное в характере Фаддея – чувство собственника, вытеснившее все остальные чувства. Отнюдь не любовь движет всеми поступками Фаддея, а уязвленное самолюбие собственника.

Следует подумать и над другим значением этого образа. Темная дьявольская сила исходит от Фаддея, на протяжении всей жизни терзающего Матрену. Как змей-искуситель, явился он и к учителю, толкая того на подлог. Этой силе и противостоит Матрена.

Несмотря на драматически складывающуюся жизнь, Матрена сумела сохранить чистой душу, не озлобилась, не прокляла судьбу, не возроптала на Бога. Она жила без зависти к чужому успеху и достатку, напротив, радуясь большим и маленьким победам соседей и родных, не осуждая их за несправедливое к себе отношение. Жалость и любовь к ближнему, живому дополняют эту характеристику.

Центральным событием рассказа является разрушение дома. А. Солженицын, как и Залыгин, устанавливает закономерную связь между разрушением дома и дальнейшей судьбой героя, в данном случае – смертью героини.

Решение об отделении горницы далось Матрене нелегко. Какой же выбор делала Матрена, какому очередному искушению подвергал ее Фаддей? Героиня осознавала, что не переживет свой дом, она предчувствовала смерть и все-таки согласилась. Требуя у Матрены дом, Фаддей подвергал проверке все жизненные ценности Матрены, проверялись ее незлобивость, терпимость, жертвенность, любовь к богу и людям. Матрена выдержала испытание.

Образ Матрены Васильевны стоит в начале целой галереи народных характеров, созданных деревенской прозой в 1960-е гг.: Федор Кузькин («Живой» Б. Можаева), Иван Африканович («Привычное дело» В. Белова), герои Ф. Абрамова, В. Шукшина и др.

В конце повествования о выжженной, опустошенной жизни Ивана Африкановича В. Белов пишет: «Жись, она и есть жись... надо, видно, жить» [Белов, 1983]. Уверенность эта вырастает из жизни, из того, что живое тянется к

живому. Без этой соединенности нет смысла жить. Уверенность эта также без осознания себя частицей огромного мироздания. Именно это единство с вечным порядком, органическим ходом вещей и питает душевную стойкость выносливость, жизнеспособность русского крестьянина. Об этом же и произведение Б. Можая «Живой». Он потому и живой, что создан для жизни. Это не рабская душа, о которой пишут некоторые критики. Герой Можая не поддается тупой силе, не ждет, когда она его свалит, он смышлен и бессмертен.

«Деревенская проза» 1960-х гг. пишет и о разладе народного бытия, о тенденциях разрушения национального самосознания. В 1967 г. выходит одно из первых крупных произведений В. Распутина – повесть «Деньги для Марии». Мечется в поисках денег для Марии Кузьма, но нет уже в деревне понимания, что все мы в долгу друг перед другом. 1967 – 1969 гг. датирована повесть Ф. Абрамова «Пелагея», которая считается лучшим произведением писателя. Образ Пелагеи неоднозначно оценен критикой. Стоит прислушаться к словам самого Ф. Абрамова, который говорит, что Пелагея – жертва, которую нельзя не пожалеть.

В творчестве В. Распутина поставлены самые сложные вопросы бытия.

Расширение литературоведческого контекста, углубление представлений о произведениях В.Г. Распутина требуют новых технологий при изучении творчества писателя.

Технология проблемного обучения является эффективной при изучении этических и эстетических аспектов темы взаимоотношений человека и природы в повестях В.Г. Распутина, поскольку предполагает самостоятельность обучающихся в поисках и изучении многочисленной научно-критической литературы, детальном изучении произведений писателя.

Повести Распутина «Последний срок», «Прощание с Матерой», «Пожар» следует рассматривать как триптих, основной темой которого выступает изображение жизни русской деревни и ее разрушения с развитием цивилизации.

В. Распутин рассматривает человека как существо биосоциальное, принадлежащее одновременно природе и социуму. Писатель показывает уход человека от природы под воздействием цивилизации. П.П. Каминский отмечает: «...современную стадию социогенеза В. Распутин оценивает как заключительную и необратимую фазу процесса выделения человека из природной среды, создавшей естественные предпосылки существования и развития общества. Социум, являясь частью биосферы, со временем обособляется в активно противостоящее ей начало, составляет антитезу природе и всему природному, что усиливается в техногенный период развития цивилизации. Научно-технический переворот в производстве стремительно возвышает человека над природой, нарушая их естественные связи» [Каминский, 2010: 4]. Человек утрачивает понимание своей природы, что приводит к внутреннему разрушению.

В повести «Последний срок» представлены два мира: мир старшего поколения и мир молодого поколения. Анна – житель деревни, ее дети являются горожанами, скорее, не по месту проживания, а по характеру мироощущения. Для старухи Анны следование моральным заповедям, усвоенным с детства, естественно. Заповеди просты: держать дом в чистоте и достатке, воспитывать детей честными людьми и работать не покладая рук.

Определяя проблемы, подлежащие решению, следует обратить внимание на роль художественных образов в произведении.

Образ старухи сопровождают два художественных образа: образ света и образ тьмы. Свет для Анны равнозначен жизни. При свете она живет, в темноте доживает: ее одолевают страхи, у нее болит все тело.

Старуха испытывает радость от встречи с солнцем. В избе ее «поверху бьют суматошные от радости, еще не нашедшие землю, солнечные лучи. От них старухе сразу сделалось теплее, и она прошептала: Господи...» [Распутин]. В произнесенном «Господи» слились и языческое божество, и христианский бог.

Старуха ощущает солнце каждой клеточкой своего тела. Находясь на пороге смерти, Анна острее чувствует свою связь с природой, с солнцем. В повести отражено одно из существенных, по представлениям славян, качеств солнца: оно является источником жизни, согревая, лечит, солнечный свет преображает все вокруг.

Совсем иначе автор изображает детей Анны. Дочь Анны Люся в родном лесу ощущает себя чужой и не знает, что делать и как себя вести: «Слишком солнечно ... Она одна среди чужого затаившегося безмолвия, где все сияние и внимание направлены только на нее. Ей некуда спрятаться, ее видят насквозь» [Распутин]. Солнечный свет пугает Люсю. Она чувствует себя выставленной напоказ. Свет обнажает все тайное, злое, что есть в ней, и от этого ей дискомфортно.

Детям, живущим в городе, дни нахождения дома, в деревне, приходится в тягость. Все они ждут часа, когда мать покинет их. Почему случилось так, что прощание с родной матерью – это испытание? П.П. Каминский пишет: «Современный массовый человек, носитель поп-сознания, представляется В. Распутину неисправимо уродливым, не способным к правильной жизни, охваченным алчностью и скудоумием существом. Пренебрежение истиной, этической мерой поступков приводит к окончательной утрате духовного» [Каминский, 2010: 5].

Повести В.Г. Распутина отличаются высоким гуманистическим пафосом и стремлением автора познать такие проблемы, как память, уважение к предкам, человек и природа, любовь и смерть. Писателя глубоко волнует судьба человечества в целом, поэтому поиски ведутся в русле философско-аналитического направления. Повесть «Прощание с Матерой» была написана во время всеобщей технологизации, больших строек и проектов, тем самым, является криком души В. Распутина. «Земля в беде», – предупреждает автор, защитник всего живого на земле. «Прощание с Матерой» – это философское символично-аллегорическое произведение. Именно философская концепция времени заслуживает особого внимания и детальной характеристики.

Время в повести циклично. Каждый цикл имеет свои особенности и находится во взаимосвязи с другими. Материал повести «Прощание с Матерой» позволяет выделить и проанализировать следующие циклы:

- 1) циклы природы: дневной, месячный, годовой;
- 2) цикл смены поколений, так называемый родовой цикл;
- 3) цикл смены одной цивилизации другой.

Как происходит круговорот в природе, так происходит и круговорот времени. И в этом постоянном движении «последнее» становится «первым», «умирающее» – «рождением», а «старое» – обязательно «новым». Эти «неизменные» изменения в вечности в повести Распутина отождествляются с мирным стройным течением реки. Ощущение вечности дано писателем лишь избранным героям, которые наделены сверхчувством единения и связи с природой. Один из образов символический, это хозяин Острова.

Другим героем, уже реалистическим, является старуха Дарья. Она, как и другие жители деревни, изо дня в день делает привычные домашние дела; хлопочет по хозяйству, управляется по дому, в огороде. И все у нее в хозяйстве «прочно и слажено, прибрано и ухожено – и затевалось надолго, и продолжается без колебаний, по давно заведенному порядку» [Распутин]. Дарья остро ощущает, что свет пополам переломился, однако писатель исключает трагический исход, казалось бы, необходимый для завершения образа. Трагедии нет, ибо время вечно, и исчезновение Матеры, Дарьи, Хозяина обусловлено «вечным порядком», поэтому над островом «плывут облака», символизируя собою постоянное вечное движение.

В сознании человека вечность существует как некая устойчивая неподвижная единица временного пространства. Рассматривать время в повести «Прощание с Матерой» в таком понимании бессмысленно. Другое дело, когда вечностью называют постоянно повторяющиеся явления, события мироздания. Движением каждого отдельного цикла в вечности и внутри него самого определяется развитие повествования.

В циклах категория времени имеет свои характерные особенности. Так, природные циклы – постоянное движение солнца, звезд, смена дня и ночи – существуют в неразрывной связи с жизнью человека. Природное время у В.Г. Распутина – неотъемлемая часть человеческого бытия. Писатель не ограничивается простым описанием явления, он сопровождает его многочисленными деталями, конкретными примерами, благодаря чему создается яркий выразительный образ времени суток, месяца, года.

Дневной цикл, самый кратковременный, позволяет понять важность каждодневной работы героев, определяющей сущность их жизни. Дневной цикл незаметно перерастает в больший промежуток времени, измеряющийся уже месяцами.

И все это органично укладывается в отрезок времени, равный времени года. Не случайно В.Г. Распутин начинает повествование с картины наступления весны. Весна – начало нового годового цикла в природе – это рождение, пробуждение всего живого. Повторением слова «опять» создается впечатление о постоянстве движения времени в природе. И эта весна будет не короче и не длиннее предыдущих. Она пройдет своим чередом, с такими же заботами, как и всегда. Этого и хотят, и ожидают старожилы, веря, что все еще переменится, и решение о затоплении отменят, и «все станет на свои места». Но уже на первых страницах повести появляется лейтмотивная фраза: «Теперь осталось последнее лето: осенью поднимется вода» [Распутин].

Фактически В.Г. Распутин рисует три летних месяца жизнедеятельности острова и его обитателей. Но в действительности писатель значительно расширяет рамки повествования. Тем самым читатель получает представление не об одном лете материнцев, а о целой эпохе существования острова. Да, все на нем было обычным и в это лето, но автор подчеркивает: «оставалось последнее лето». Герои Распутина остро чувствуют это «последнее». Таким образом, ход времени в дневном, месячном, годовом цикле сопровождается в повести трагическим ожиданием конца, завершенности, остановки времени.

Цикличность смены поколений представляет родовой цикл. В.Г. Распутин показывает, как рвутся связи семьи, а без них продолжением чего становится человек? Ведь прошлое – основа настоящего и будущего, а память – основа веры. Родовой цикл, тем самым, затрагивает наиболее важные для писателя проблемы долга и ответственности, памяти и беспамятства.

Особое внимание обращает автор на проблему памяти. Для В.Г. Распутина способность помнить у героев повести наиболее важный критерий оценки духовности человека. Здесь впервые появляются люди с «облегченной памятью». Не случайно часть из них – это представители власти, затеявшие строительство плотины, а, следовательно, и затопление деревень. Им противопоставлены Дарья и старики. Именно с их отношением к жизни, к прошлому, к памяти предков детально знакомит нас писатель, определяя жизненное кредо героев: «Правда в памяти. У кого нет памяти – нет жизни».

При этом В.Г. Распутин вводит ряд предметов быта, через которые раскрывается значение для стариков традиций и устоев. Наиболее ярко выписаны образы дома, самовара, русской печи. «Символ самовара – это символ некоего изначального общественного единства, взаимного понимания и притяжения» – так И.А. Панкеев определяет значимость простого, на первый взгляд, предмета кухонной утвари [Панкеев, 1990: 86]. Но в повести самовар передается от родителей к детям, без него и чай не вкусен, и беседа не клеится, и дом не дом, и все важные дела решаются стариками за чашкой чая, вокруг самовара. Русская печь – это тепло дома, очаг семьи, который в казенных квартирах не сумела заменить газовая плита. Именно этот «стержень» остается после исчезновения избы «одинокое торчать из-под земли».

Дом, в понимании Дарьи, должен быть крепким, сделанным по-хозяйски, защищающим человека, хранящим его секреты и тайны, память о предках и традиции семьи. Вот почему избы Распутина – живые существа. Они дышат, предчувствуют свою судьбу. Старуха Дарья, убирая и обряжая свою избу, словно прощается с родным человеком. Дом для нее – это место, где собрана

вся энергетика семьи, она сама носитель этой энергии и старается передать ее детям и внукам.

Таким образом, старики и главная героиня Дарья выступают в повести как хранители векового наследия, памяти. Но более того, Дарья ощущает себя звеном родовой цепи.

Дарья является связующим звеном между прошлым и настоящим. Она давно уже не «тутошняя», а «тамошняя». Она наделена мудростью, разумом философа, размышления ее основаны на собственном опыте и опыте предков, она также одарена сверхслухом и сверхсознанием. Но Дарья не осознает своей исключительности. Старые становятся в тягость, мешают жить молодым: «Отстряпалась и уходи, не мешай. Дай другим свое дело спроворить, не отымай у них время. У их уже тоже в обрез» [Распутин].

Сколько отчаяния и горести в этих мыслях героини о бесполезности старости. В.Г. Распутин, наоборот, говорит о необходимости ее и, как следствие, позволяет Дарье, правда, на бессознательном уровне ощутить и прочувствовать истинное предназначение старого человека. Особенно интересно звучание в контексте повести старинной заговорной молитвы: «На море океане, на острове Буяне». Согласно А.Н. Афанасьеву, остров Буян – поэтическое название весеннего неба, где сосредоточены все лучшие силы весенних гроз, все мифические олицетворения громов, ветра и бури. Упрашивая богов послать счастье в любви, на охоте, в быту и т.д., древний славянин должен был произнести эти чародейные слова, без чего не сильно ни одно заклинание [Афанасьев, 1995]. Дарье эта заговорная молитва вспоминается в тот момент, когда она предпринимает отчаянные попытки понять, для чего живет человек, есть ли смысл в его существовании, не бесполезен ли он в последние годы своей жизни, отчего так неизбежен всему конец. Дарье она вспоминается «некстати», ее сознание не смогло уловить идущей из глубины веков подсказки, ответа на ее вопросы. В контексте же повести эта заговорная формула кстати. Это ответ на размышления Дарьи о бесполезности старости.

Рисуя фактически три летних месяца жизнедеятельности острова Матеры и его обитателей, В. Распутин значительно расширяет временные рамки повествования, тем самым читатель получает представление не об одном лете жизни материнцев, а о целой эпохе существования острова.

Самым значительным в повести «Прощание с Матерой» является цикл смены одной цивилизации другой, смены одного жизненного уклада – старого, патриархального, новым – современным индустриальным. В этом цикле отражаются и трансформируются трагедии других временных циклов.

Чтобы передать грандиозность этого процесса, Распутин прибегает к образам, имеющим мифологическую основу. Важны для нас образы огня, воды и царского лиственя.

Как известно, образ дерева – многозначный древнейший символ. Форма дерева с его корнями в земле, стволом и кроной олицетворяет три царства: хтоническое, земное и небесное. Это особенно относится к мировому дереву, которое рассматривается как опора мира.

Функцией опоры наделяет В. Распутин и «царский лиственень»: он нес древнюю сторожевую службу, охраняя мир Матеры. В описании лиственя есть важная деталь, которая и позволяет понять его содержание: дерево без верхушки, небеса рассердились на него, связь с небом прекратилась, лиственень перестал расти, он может только расширяться, но его «восхождение», рост прекратились. Вместе с Матерой лиственень должен уйти в вечность. Что-то неладное случилось и в материнском мире, о чем свидетельствуют сохранившиеся в памяти материнцев страшные истории, связанные с «царским лиственем». Остановившись в своем развитии, этот мир должен уйти, но не оставить после себя пустыни.

Мифологема воды по своему значению не менее важна, чем мифологема дерева. Вода – одна из фундаментальных стихий мироздания. Вода – первоначало, исходное состояние всего сущего, эквивалент первобытного хаоса, это среда, агент и принцип всеобщего зачатия и порождения. Являя

собой начало всех вещей, вода знаменует их финал, ибо с ней связан мотив потопа.

В повести «Прощание с Матерой» символика воды многозначна и многостороння.

В картинах весеннего пробуждения природы, в описаниях наливающейся соками лета земли нашли свое отражение представления народа о животворящей силе воды. Писатель, например, рассказывает, как однажды под одно небо подползло другое и, побрызгивая манной небесной, угодной полям и огородам, направился дождь.

Люди всегда селились у воды, этого требовали самые обыкновенные житейские нужды. Человеком рассудительным, практичным и одновременно понимающим и умеющим ценить красоту был тот первый мужик, который надумал поселиться на острове. О. Барышева пишет: «Матера, конечно же, идейно, образно связана с такими родовыми понятиями, как мать, материк – земля, окруженная со всех сторон океаном, и, наконец, не случайно в сознание современного человека все более проникает образ нашей планеты – Земли – как малого острова в Великом космическом океане... Кто мы на ней, хозяева или временные пришельцы... Взяли все, что смогли, а там хоть потоп, маленький материнский или всемирный» [Барышева, 2010].

Ощущение трагедии возникает уже в начале повести. Картина конца света выстраивается в повести постепенно. Еще в начале писатель упоминает о наводнении на Подмоге, когда «вовсю кружило жуткие воронки». Далее, в сенокос, начинаются «долгие дожди», и «всё вокруг вымокло до последней степени, набухло, потяжелело и уже не впитывало воду, напоившись до краев, – она разливалась через края, растекалась вширь и наполнилась, наполнилась» [Распутин]. Страшная картина предстаёт во время «очистки» острова, когда всё дышало дымом и огнём: «... не видно было неба, солнца. Оно выныривало, проглядывало бледным кругляшком. Низкие затухающие дымы ползли по острову» [Распутин]. А в последних главах повести и вовсе света белого не видно, всё заволочло туманом: «Туман стоял сплошной стеной,

густой и плотный, загустевшая, как студень, масса тумана... Кругом были только вода и туман, и ничего, кроме воды и тумана...» [Распутин].

Если в предыдущих циклах картина апокалипсиса намечалась писателем тонкими штрихами, то здесь «светопредставление» приобретает чёткие очертания и грандиозный размах крушения. Старики не могли понять, на каком свете они находятся, день или ночь на дворе. Смятение в душе и ожидание страшного часа не оставляло их ни на минуту. И заканчивается весь ужас прощальным воплем Хозяина острова и свистом ветра.

Через всё произведение В. Распутин проводит философскую мысль о взаимосвязи всего на земле, о текучести и бесконечности времени. Сознание Дарьи не способно постигнуть нарушение закономерности («остановят Ангарау – время не остановится»). И бьётся мысль Дарьи, пытаюсь понять, где и в чём искать причины трагедии, кто ответит за то, что вода «догонит» и «мамку», и тех, кто выстроились огромным клином и вопрошают живых. Грехи людские привели к «бестечью»: «С каждого спросится», – навроде голос был» [Распутин].

Ангара и время, природа и вечность – сочетание далеко не случайное. Размышляя о состоянии мира, о тех разрушительных процессах, которые сопровождают сегодняшнюю жизнь человека, Распутин опирается также на древние представления народа об устройстве мира и о месте человека в нём.

Таким образом, вода одновременно несёт и жизнь, и смерть. Без неё не прорастёт ни одно зёрнышко, и она же есть сила, сметающая всё на своём пути. В повести сверхъестественной силой обладает Ангара. Она уничтожает Матёру. Для острова, деревни, стариков – это конец жизни, остановка времени. Но для В. Г. Распутина исчезновение Матёры – окончание витка спирали времени, а в вечности уже, тем самым, зарождается следующий виток новой жизни. Во имя нового разрушается старое, и писатель тонко улавливает любой поворот времени.

Такая же страшная, но оптимистическая картина конца света возникает и в стихотворении Ф.И. Тютчева «Последний катаклизм»:

Когда пробьёт последний час природы,
Состав частей разрушится земных:
Всё зримое опять покроют воды,
И божий лик изобразится в них!

И русский поэт XIX столетия, и русский писатель XX столетия провозглашают единую мысль о том, что любое движение во времени-вечности есть жизнь.

Продолжением повести «Прощание с Матерой» является повесть «Пожар», в которой писатель изображает поселок, куда переселяли жителей затопленных «матер».

В повести «Пожар» противопоставляются две силы: Иван Петрович и архаровцы. Архаровцы – это символ бездуховности, нравственной гибели человека. Не созидать, а разрушать – вот способ их существования.

П. Каминский разрушение человека оценивает как кару человека: «природа в своем естественном порядке вещей, как судия, поступает удивительно мудро: наказывает себя виновный. Или опустошенной землей, или опустошенной душой, а чаще и тем и другим вместе» [Каминский, 2010: 6]. Очевидна параллель с произведением В.П. Астафьева «Вечно живи, речка Виви».

Важным направлением при изучении произведений В. Распутина является рассмотрение эстетических аспектов темы взаимоотношений человека и природы.

Мир в произведениях В. Распутина представлен через систему образов-символов, в которых русский человек видит окружающую природу. О.А. Барышева отмечает: «Он (В. Распутин) не прибегает специально к опоре на фольклорные источники и Священное Писание, они живут в нём органично, как в наследнике народного миропонимания. Создавая поэтический мир своих произведений, Распутин с чуткостью, присущей истинно национальному писателю, понимает, что современность не может существовать без великого наследия прошлого» [Барышева, 2010].

В своих повестях В. Распутин создает образ мира, опираясь на мифологическую традицию. Для пейзажа характерна символика, которая воплощается в образах солнца, неба, ветра, дерева. В картине мира, создаваемой писателем, большую роль играют природные стихии – огонь, вода, воздух и земля. Природа не просто пейзаж или фон, на котором разворачиваются основные события сюжета, природа – полноправный герой произведения.

Красоту природы автор передает с помощью различных художественных средств: эпитетов («На левом высоком берегу березы совсем другие – высокие, чистые и богатые, оставляющие от прикосновенья легкую извесь белизны, стоящие просторно и весело, словно и расставленные для какой-то игры, по три-четыре вместе» [Распутин]), метафор («Лес, приласканный солнцем, засветился зеленым, раздвинулся шире на три стороны от деревни, оставив четвертую для реки» [Распутин]), сложных синтаксических конструкций, однородных подлежащих.

Писатель обращается к форме устного народного слова. Плач по матери в повести «Последний срок» звучит печально, но в то же время торжественно. Чтобы приблизить читателя к родной русской речи, Распутин мастерски использует диалектные выражения. Вот как звучит разговор Миронихи и старухи:

«– Ребяты-то твои ниче не пишут?

– Дак ты только вчера у меня это спрашивала, – удивилась Мирониха.

– Вчера было вчера. Седни, моить, написали – откуль я знаю?

[Распутин].

Природой предусмотрено, что рождение человека всегда останется тайным событием. Никто из нас не помнит и не знает своего рождения и младенческого возраста. Точно так же никто не знает что там, за порогом жизни. В повести «Последний срок» выражено естественное и мирное отношение к смерти: «Старуха много раз думала о смерти и знала ее, как себя. За последние годы они стали подружками, старуха часто разговаривала с ней, а

смерть, пристроившись где-нибудь в сторонке, слушала ее рассудительный шепот и понимающе вздыхала» [Распутин]. Старуха Анна не согласна с народными представлениями о том, что на всех смерть одна: «Это неправда, что на всех людей одна смерть – костлявая, как скелет, злая старуха с косою за плечами. Это кто-то придумал, чтобы пугать ребятишек да дураков» [Распутин]. Напротив, «старуха верила, что у каждого человека своя собственная смерть, созданная по его образу и подобию, точь-в-точь похожая на него. Они как двойняшки, сколько ему лет, столько и ей, они пришли в мир в один день и в один день сойдут обратно» [Распутин]. Таким образом, писатель не соглашается с народными представлениями, выраженными в пословицах «Перед смертью все равны», «Смерть всех сравнивает».

Анна не боится смерти, она к ней готова: «Она подняла глаза и увидела, что, как лесенки, перекинутые через небо, по которым можно ступать только босиком, поверху бьют суматошные от радости, еще не нашедшие землю солнечные лучи» [Распутин].

В мифологических представлениях, лестница – это мифопоэтический образ связи верха и низа, разных космических зон. В завершённом виде лестница пересекает три космические зоны, связывая мир богов, людей и умерших. Думая о смерти, Анна представляла ее в образе старухи, похожей на нее саму. Старуха эта протянет навстречу Анне свою руку, «... в которую она должна будет вручить свою ладонь. Немея от страха и радости, которых никогда не испытывала, старуха мелкими шажками начнет подвигаться к протянутой руке» [Распутин]. В образе старой матери, побеждающей смерть силой любви к жизни и к детям, В. Распутин воплотил свои главные эстетические идеи.

Эстетический аспект темы взаимоотношения человека и природы Распутин воплощает через отношение человека к домашним животным.

«Во дворе перед глазами мужиков без всякой надобности, просто так, по своей охоте кудахтали и били крыльями курицы, чирикали молодки, от тепла и удовольствия повизгивал привалившийся к огородному пряслу боров»

[Распутин]. Повествуя о жизни животных, Распутин указывает, что природный мир живет без всякой «надобности», в полном согласии с окружающей действительностью: они свободны.

Домашние животные – символ русской деревни. С древних времен они были источником пищи, одежды, использовались в качестве транспорта, они являются неотъемлемой частью русского быта: «С заднего двора, от стайки, слышался голос Алены, ласково внушающий что-то месячной телочке» [Распутин], «Все пока в жизни, в действии, по-прежнему голоса петухи, режут коровы, трезвонят собаки» [Распутин].

О.А. Барышева замечает: «Народное восприятие мира, глубоко одухотворяющее все его явления, должно стать примером для современного человека. В сохранении связи с прошлым, в охранительном отношении к окружающему миру, в трепетном отношении к своим корням, к своей земле и, конечно, прежде всего, к вере своей видит будущее человека Распутин. Столь животрепещущими в наше время вопросами тревожит нас этот писатель, не давая успокоиться в равнодушном безразличии ко всему, что творится вокруг нас» [Барышева, 2010].

Создавая образы природы, В. Распутин опирается на народно-поэтические и библейские традиции. Будущее человека писатель видит в уважительном отношении к окружающей среде и природе, в сохранении связи с прошлым, в трепетном отношении к своим предкам. Лишь находясь в гармонии с природой, человек обретет душевный покой и мир.

Изучение произведений В. Распутина с использованием метода проблемного обучения представляется наиболее эффективным, но достаточно сложным. Перед обучающимися открываются богатые возможности самостоятельной исследовательской деятельности, в которой раскрываются индивидуальные особенности каждого. Использование метода проблемного обучения способствует формированию собственной читательской позиции, социально обусловленных нравственных качеств личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Стратегия современного образовательного процесса базируется на синтезе двух взаимодополняющих парадигм: синтезирующего подхода к миру как к целостной системе и гуманистического подхода к человеку, живущему в этом мире. основополагающей идеей данной стратегии является признание того, что каждое образовательное учреждение существует в быстро меняющемся, но взаимосвязанном мире и призвано развивать у обучающихся новое, целостное видение этого мира и своего места в нем.

Формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций у будущих бакалавров педагогического образования при изучении цикла филологических дисциплин предполагает обучение студентов интегрированному подходу к материалу, нацеливая обучающихся в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» на решение задач профессиональной деятельности следующих видов: педагогического, проектного, методического, организационно-управленческого, культурно-просветительского, сопровождения [ФГОС ВО, 2018]. Организация современного образовательного пространства в соответствии с регламентирующими его документами позволяет обеспечить возможность организовать учебный процесс таким образом, чтобы будущие учителя смогли реализовывать различные методики, направленные на формирование метапредметных результатов у обучающихся.

В представленной монографии авторы предприняли попытку систематизировать знания о процессе преподавания дисциплин филологического цикла в педагогическом вузе. При этом нужно отметить, что в логике компетентностного подхода несколько изменяется базовое дидактическое отношение, взаимодействие «студент – преподаватель» отходит на второй план. Основным дидактическим отношением становится взаимодействие «студент – учебно-профессиональная задача». Соответственно, меняются функции преподавателя (от обучения к сопровождению, от отбора учебной информации и организации ее усвоения студентами к систематизации

их субъектного опыта). Отражая стремление современного педагогического сообщества к консолидации усилий по профессиональному самоопределению и совершенствованию выпускников педагогических вузов, обращение к новым технологиям в преподавании дисциплин филологического цикла, усиливая познавательную активность студентов, нацелено на создание комфортных условий обучения, при которых каждый обучающийся чувствует свою успешность и интеллектуальную состоятельность. Все это позволяет построить профессионально значимый диалог, в ходе которого происходит взаимодействие преподавателя и студента для взаимопонимания, совместного решения учебных задач, развития личностных качеств.

Современный студент находится в центре самых разнообразных информационных потоков, и преподаватель уже далеко не единственный их источник, поэтому исследование проблемы самостоятельной и учебно-исследовательской работы бакалавров педагогического образования становится важнейшей тенденцией развития дидактики высшей школы. Результаты обучения в высшей школе в большой мере зависят от индивидуальных качеств и отношения студентов к избранной профессии. При наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех проявлений психики, формируется профессиональная направленность личности. Обучение в вузе можно представить как организованную форму общения. Ведущим организатором такого общения является преподаватель. Именно он в большей степени определяет характер взаимоотношений, которые складываются между участниками учебного процесса. Таким образом, проблема профессионального становления студенческой молодежи обусловлена активной позицией преподавателя по отношению к молодым людям, особенностями его личности и профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность и дидактическая грамотность должны стать главными ориентирами в научно-педагогической подготовке будущих учителей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Абдуллина А.Ш., Бурцева Е.А., Лысова О.В. Новаторские приемы создания художественных образов в прозе В.Г.Распутина (к вопросу об особенностях поэтики повести «Последний срок») // Общественные науки. 2017. № 5. С. 334–341.

Абрамцева Н. К. Сказки добрых сердец [Электронный ресурс]. URL: <http://www.solnet.ee/skazki/340.html> (дата обращения 09.06.2019).

Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. М.: Просвещение, 2004. 414 с.

Агеносов В.В., Жукова А.Г. и др. Концепция преподавания литературы на филологических факультетах педагогических вузов в новых образовательных условиях. М., 2015. 62 с.

Адамович Георгий. Одиночество и свобода // Судьбы. Оценки. Воспоминания. Спб., 1993. С. 104.

Аксёнова Е. Портрет // Словарь литературоведческих терминов / Ред-сост. Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. М., 1974. С. 275.

Активное социально-психологическое обучение / Сост. О.В. Барканова. Красноярск: Литера-принт, 2011. 377 с.

Андреев Ник. «Жизнь Тургенева» Бориса Зайцева // Воля России. Прага. 1932. Кн. I-III.

Андреев А. Н. Теория литературы: учебник: в 2 ч. Ч. 1: Художественное произведение. Минск: Изд-во Гревцова, 2010. 264 с.

Антон Крайний (Гиппиус З.Н.). Литературный дневник. 1899-1907. Спб., 1908. С. 383.

Апчинская Н. Марк Шагал – иллюстратор «Мертвых душ» [Электронный ресурс]: Бюллетень Музея Марка Шагала. Витебск, 2009. С. 123-129. URL: <http://www.chagal-vitebsk.com/node/228>

Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с

мифическими сказаниями других родственных народов. В 3 т. М.: Современный писатель, 1995. URL: <https://rodnovery.ru/knizhnaya-polka/305-poeticheskie-vozzreniya-slavyan>

Балаев А. А. Активные методы обучения. М.: Профиздат, 1986. 96 с.

Балакина Н.О. «Шесть шляп мышления» Эдварда Де Боно как один из приемов обучения дискуссии // Иностранный язык в школе. 2009. №6. С. 26–29.

Баранова М.А., Гриценко Е.А. В конкурентной борьбе за успеваемость [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.1september.ru> (дата обращения: 23.05.2019).

Баршт К. А. О научном принципе и перспективах литературоведения // Актуальные проблемы изучения и преподавания русской литературы: взгляд из России – взгляд из зарубежья: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 190-летию кафедры истории русской литературы филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета / Отв. ред. А.А. Карпов. СПб.: Скрипториум, 2011.

Барышева О.А. Христианские и народно-поэтические мотивы в художественном мире прозы В.Г. Распутина: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Кострома, 2010. URL: <http://www.dissercat.com/>

Бедзир Н. П. Лекции по методологии литературоведческих исследований. 2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://nataliabedzir.com/2013/12/11/лекции-по-методологи-литературоведч/> (дата обращения 09.06.2019).

Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. Т. 8. М., 1955.

Белов В. Избранные произведения: В 3 т. Т. 2. Повести и рассказы. М., 1983. 543 с.

Библер В.С. Мышление как творчество. Москва: Политиздат, 1975. 399с.

Бицилли П. Борис Зайцев. Жизнь Тургенева // Современные записки. 1932. Т. 48. С. 475-477.

Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Человек и образование. 2014. №1.

Бондаренко А.А. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1990.

Борев Ю. Б. Эстетика. М.: Политиздат, 1975. 399 с.

Бородкина Н.В., Тихонова О.В. Формирующее оценивание в школе: Учебное пособие. Ярославль, 2015.

Бугреева А.С. Проблемы и перспективы внедрения смешанного обучения в систему высшего профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 3. С. 67-70.

Вавжинчак А. «Новый реализм» как попытка преодоления мифопоэтики традиционализма. Валентин Распутин и Роман Сенчин // Сибирский филологический форум. 2018. №4. С. 71–80.

Валова А.О. Использование цветописи как особого средства художественного изображения действительности в творчестве В.Г. Распутина // Материалы международной (заочной) научно-практической конференции / Под общей ред. А.И. Вострецова. Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2017. С.153–156.

Василенко Т. Технология «Mind maps» [Электронный ресурс] – URL: <http://www.improvement.ru/zametki/mindmap/> (дата обращения: 31.05.2019).

Ващенко В. Инновационность и инновационное образование // Вестник высшей школы. 2000. № 6. С. 23–25.

Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24760/1/notv-2014-042.pdf>

Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: технология проектирования учебного процесса [Электронный ресурс]. URL: [file:///C:/Users/User/%D1%81%D1%81%D0%B0%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/%D1%81%D1%81%D0%B0%20(1).pdf)

Витошко М. И. Обучение студентов-филологов в вузе в рамках компетентностного подхода (на примере спецкурса «Комплексный анализ художественного текста») // Вестник ТГУ. 2007. №1. С. 258-261.

Воюшина М. П. Способность к диалогу – основа профессионализма учителя // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1. С. 99-102.

Гаспаров М. Л. «Снова тучи надо мною...»: Методика анализа // Гаспаров М. Л. Избранные труды. Том II. О стихах. М.: Языки русской культуры, 1997. С.9-20.

Генис А. Картинки с выставки. Персоны. Вернисажи. Фантики. М.: ООО «Издательство АСТ», 2017. 288 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://readli.net/kartinki-s-vyistavki-personyi-vernisazhi-fantiki/> (дата обращения 15.05.2019).

Герчук Ю. Гоголь. Иллюстраторы и интерпретаторы. От А.Агина до М. Шагала. Подшивка // Наше Наследие. 2009. №89 URL: <http://www.nasledie-rus.ru/podshivka/8904.php>

Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями. М.: Сов. Россия, 1990.

Гоголь Н.В. Мертвые души: поэма. Москва: Худож. лит., 1985.

Голкина Г.Е. Совершенствование образовательной среды в условиях использования активных методов обучения в вузе // Современные технологии образования. 2014. №28(265). С.47-55

Гюббенет И. В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. 2-е изд., доп. М.: Книж. Дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 208 с.

Дашевская О.А. Творчество В. Распутина и Д. Андреева как варианты визионерских интуиций XX века // Творческая личность Валентина Распутина: живопись – чувство – мысль – воображение – откровение. Иркутск, 2015. С. 432–446.

Демина О.А. Технология проблемного обучения как способ активации познавательной деятельности на уроке литературы // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1-8. С. 111–114.

Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / Под общ. ред. М.Б. Лебедевой. СПб., 2010.

Добролюбов Н. А. Собр. соч. Т. 3. М.-Л., 1962. С. 483-484.

Добрычева А.А. Русская речевая культура: Учеб. пособие. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2013.

Думенко О. Е. Александр П. М.: РИПОЛ классик, 2017. 40 с.

Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 167 с.

Ершов Петр. Борис Зайцев. Чехов. Литературная биография // Новый журнал. 1954. Кн.39.

Журчева О.В. Рецептивные стратегии в новейшей драматургии // Русская и белорусская литературы на рубеже XX –XXI вв.: Сборник научных статей: В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. С. Я. Гончаровой-Грабовской. Минск: РИВШ, 2010. С. 46-51.

Зайцев Б.К. Далекое. М., 1991. 123 с.

Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. Методики вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2016. 4 (255). С. 153-158.

Зеньковский В. Н.В. Гоголь // Гиппиус В. Гоголь; Зеньковский В. Н.В. Гоголь / Предисл., сост. Л. Аллена. СПб: Logos, 1994. С. 189-338. URL: <http://feb-web.ru/feb/gogol/critics/gzd/gzd-189-.htm>

Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе, З. И. Методы изучения литературы. Системный подход: Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2002. 200 с.

Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Литература и методы ее изучения. Системно-синергетический подход: Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 280 с.

Ибрагимова Н.А. Использование элементов проблемной технологии на уроках литературы // Актуальные научные исследования в современном мире. 2018. №2-5 (34). С. 32–34.

Иванова В.Я. Мотивы прощания и прощения в творчестве Валентина Распутина и Александра Вампилова // Александр Вампилов и Валентин Распутин: творческий потенциал «иркутской истории»: Материалы международной научной конференции. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2017. С.162–172.

Иванова В.Я., Смирнов С.Р. Поэтика художественного образа в творчестве В.Г. Распутина. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014.

Каминский П.П. Человек, природа, общество в публицистике В. Астафьева и В. Распутина. URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 15.06.2015).

Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 1 класс. М.: Просвещение, 2015. 143 с.

Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 класс: В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2015. 160 с.

Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 3 класс: В 2 ч. Ч.1. М.: Просвещение, 2015. 144 с.

Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 4 класс: В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2015. С. 160 с.

Карамзин М.Н. Избранные сочинения: В 16-ти т. М., 1976. Т.16.

Кашкаров А.П. Как оценивают в России: отметка или оценка? [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagoginfo.blogspot.com/2011/11/kak-ocenivajut-v-rossii.html> (дата обращения: 23.05.2019).

Козлова С.М. Славянский юмор в творчестве Н.В. Гоголя // Художественное произведение: структура, дискурс, медиа: Коллективная

монография / Под ред. С.М. Козловой. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2016. С. 41-51.

Колесник В.И. Эдвард де Боно и его методика развития латерального мышления «Шесть шляп мышления» [Электронный ресурс]. – URL: <http://kolesnik.ru/de-bono/> (дата обращения: 30.05.2019).

Колтоновская Е.А. Борис Зайцев // Русская литература начала XX века: 1890-1910 /Под ред. С.Венгерова. Т.III. кн. VIII. М., 1916.

Коляда Н. Электронный ресурс: Мертвые души URL: http://kolyada.ur.ru/dead_souls/

Константинова Л. А., Ефремова Л. В., Захарова Н. Н. Нормы русского литературного языка: учебное пособие по культуре речи. – М.: Флинта, 2010.

Кравцова И.Л., Пинская А.М. Критериальное оценивание входит в практику отечественной школы // Народное образование. 2012. №2. С. 23-27.

Красноборова А.А. Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно ориентированного подхода // Начальная школа плюс До и После. 2010. №1. С. 13-17.

Краснов Ю.Э. Организационно-коммуникативная игра в методически ориентированной реорганизации повышения квалификации // Образование XXI века. Проблемы повышения квалификации работников образования. Минск, 1993. Т. 1. С. 21-22.

Краснова Т.И. Смешанное обучение: опыт, проблемы, перспективы // In the World of Scientific Discoveries. 2014. № 11(59).

Краснова Т.И. Смешанное обучение: опыт, проблемы, перспективы // В мире научных открытий. 2014. № 11. С. 10–26.

Критика о романе "Война и мир" Толстого: отзывы современников, анализ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.literaturus.ru/2018/01/kritika-vojna-i-mir-tolstoj-otzyvy-sovremennikov.html> (дата обращения 15.05.2019).

Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе: теоретико-методологический аспект: Автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук. Санкт-Петербург, 2000. 45 с.

Кругликов В.Н., Платонов Е.В., Шаранов Ю.А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. СПб.: П-2, 2006. 189 с.

Ксендзова Г.Г. Школьная отметка: стимулятор умения или "дамоклов меч"? // Директор школы. 2000. №5. С. 34-36.

Курносков В.Е., Андреева Т.В. Учебно-научный программный комплекс решения задач анализа и синтеза конструкций. XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. №3 (25). С. 202-209.

Курьянов М.А., Половцев В.С. Активные методы обучения: методическое пособие. Тамбов: Изд-во ТГТУ. 2011. 80 с.

Лазаренко И.А. Сила оценки [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.1september.ru> (дата обращения: 23.05.2019).

Лебедева Е.В. Цифровые образовательные ресурсы как составляющая инновационных технологий в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] <http://foreign.mordgpi.ru/?p=223> (дата обращения: 29.05.2019).

Лебедева М.Б. Формирующее оценивание: современное понимание // Методические рекомендации по нормам оценивания образовательных результатов по информатике в соответствии с требованиями ФГОС ООО. СПб. 2005. 134 с.

Лещенко О. И. Универсальное и национальное в реализации антропоцентрической модели сказки // Вісник СумДУ. 2006. Т.2. №.11(95). С. 59-63.

Литвинова О.И. Рабочая тетрадь как средство управления учебно-познавательной деятельностью учащихся // интернет-журнал «Просвещение» [Электронный ресурс]. URL: <http://agartu.com/index> (дата обращения 09.06.2019).

Логинова А.В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой ученый. 2015. №7. С. 809-811.

Логинова А.В. Особенности использования и принципы функционирования педагогической модели «перевернутый класс» // Молодой ученый. 2015. №9. С. 1114-1119.

Лотман Ю.М. О русской литературе. Статьи и исследования (1958-1993): История русской прозы. Теория литературы. СПб., 1997. С. 694-711.

Лотман Ю. М. Знаковый механизм культуры // Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство – СПб, 2002. С. 63- 66.

Лотман Ю.М. Заметки по поэтике Тютчева // Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии. СПб., 1996. С. 553-564.

Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. СПб.: Искусство – СПб, 1999. 848 с.

Львов-Рогачевский В. Новейшая русская литература / Борис Зайцев. М., 1927. С. 85.

Ма С. Проблема национального самосознания в творчестве В.Г.Распутина // Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М.: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2015. 23 с.

Маркина Л. Гоголь среди художников // Наше Наследие. 2009. № 89. URL: <http://www.nasledie-rus.ru/podshivka/8905.php>

Машинский С. И. Художественный мир Гоголя: Пособие для учителей. 2-е изд. М.: Просвещение, 1979. 432с.

Мережковский Д.С. В тихом омуте: Статьи и исследования разных лет. Москва, Советский писатель, 1991.

Мызникова М.А. Формирующее оценивание на уроках истории. [Электронный ресурс]. URL.: http://ya-uchitel.ru/publ/stati/obuchenie_v_shkole/fo (дата обращения: 12.02.2019).

Мяло К. Разорванная нить // Новый мир. 1988. № 8. С. 253 – 275.

Набоков В.В. Лекции по русской литературе. Москва: Издательство Независимая газета, 2001. 440 с.

Назарова Л.Н. И.С. Тургенев в неизданных письмах Б.К. Зайцева // Тургенев И.С. Вопросы мироздания и творчества. М., 1986. С. 149-157.

Нечаева Н.В. Русский язык. 3 класс: В 2 ч. Ч.1. М.: Просвещение, 2015. 144 с.

Нечитайлова Е. В. Переверните класс, или что такое смешанное обучение // Учительская газета. 2014. №46(10543). С. 23-26.

Никулина Л.П. Организация деловой игры при обучении иностранному языку // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №112. С.171–177.

Образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. URL: <http://76202s011.edusite.ru/p75aa1.html> (дата обращения: 14.02.2019).

Огольцова Е.Г, Хмельницкая О.М. «Формирование активного обучения как средство развития познавательной деятельности студентов» // Развитие качества высшего профессионального образования в современных условиях: Материалы региональной научно-практической Интернет-конференции. 2009. С. 129-133.

Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. 16-е изд., испр. М.: Рус. яз., 2005. 800 с.

Панкеев И.А. Валентин Распутин (По страницам произведений). М.: Просвещение, 1990. 124 с.

Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1995. 640 с.

Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общ. ред. В.С. Кукушкина. Ростов-на-Дону: ИЦ «МарТ». 2010. 336 с.

Первушина Л. В. Анализ художественного произведения в его историко-культурном контексте // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия 4. Гуманитарные науки. 2012. №10. С. 76-83.

Пинская М. А. Оценивание для обучения: практическое руководство. М.: Чистые пруды, 2009. 35 с.

Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: Учеб. пособие. М.: Логос, 2010. 264 с.

Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание для обучения. Практическое руководство для учителей. [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/5230-Formiruyushchee-ocenivanie-ocenivanie-dlya-obucheniya.html> (дата обращения: 17.02.2019).

Плеханова Т. Ф. Дискурс-анализ текста: Пособие для студ. вузов. Минск: ТетраСистемс, 2011. 368 с.

Портрет // Краткая литературная энциклопедия ЛЭ / Под ред. А.А. Суркова. М., 1968. Т. 5. С. 894.

Практический курс английского языка. 5 курс: Учеб. для высш. учеб. заведений / Под ред. В. Д. Аракина. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. 232 с.

Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з). [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/> (дата обращения 06.05.2019).

Прозоров Ю.М. Б. Зайцев. Жуковский. Предисловие // Русская литература. 1988. №2. С. 106.

Распутин В.Г. Повести и рассказы. ЛитМир – Электронная библиотека. Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=576666&p=1>

Ревзина О. Г. Методы анализа художественного текста // Структура и семантика художественного текста. М., 1998. С. 301-316.

Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 2010.

Русский язык и культура речи: Курс лекций / Г.К. Трофимова. М.: Флинта: Наука, 2004.

Рыбникова М.А. Избранные труды / Ред. коллегия: Д.Д. Благой [и др.]; сост. В.В. Щевелев. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 609 с.

Савельев А.Д. Инновационное образование и научные школы // Alma mater: Вестник высшей школы. 2000. № 5. С. 15 –18.

Сартаков Е. «Любая попытка показать другого Гоголя очень перспективна». [Электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/2018/06/20/literaturov>

Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий. 2005. 288 с.

Сент.-Бев. Ш. Литературные портреты. Критические очерки. М., 1970.

Серафимова В.Д. Библейские мотивы и образы в творчестве В.Г. Распутина, их функция // XIII Пасхальные чтения: Материалы XII научно-методической конференции. М.: Московский педагогический государственный университет, 2015. С. 94–104.

Сластенин В.А. Педагогика. М.: Изд.ц ентр «Академия», 2004. 576 с.

Смирнов С.Р. Римейк (парафраза) в «новой русской» драме // Сибирь: взгляд извне и изнутри. Духовное измерение пространства: Междунар. науч. конф. Иркутск, 24-26 сент. 2004 г. Иркутск, 2004. С. 305-308.

Современный русский язык: Учебник / Под ред. Н. С. Валгиной. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-ooks/xbook107/01/index.html> (дата обращения 14.05.2019).

Соловьев В.Д. Еще раз о лексикографическом портрете глагола *выйти* [Электронный ресурс] URL: <http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Solovjev.htm> (дата обращения 14.05.2019).

Сомова Л. Я. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации [Электронный ресурс]. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2014.

Степун Ф. Борису Константиновичу Зайцеву. К его восьмидесятилетию // Мосты. 1961. №7. С 13-20.

Топоров В.Н. Тезисы к предыстории «портрета» как особого класса текстов // Исследования по структуре текста. М., 1987. С. 278-288.

Ускирева К.В. Концепция «русской души» в творчестве В.Г. Распутина // Современные тенденции в науке и образовании: Материалы международной (заочной) научно-практической конференции / Под общ. ред. А.И. Вострецова. Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2017. С. 315–320.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: утвержден Минобрнауки РФ от 22.02.2018 г. № 121.[Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения 14.05.2019).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): утвержден Минобрнауки РФ от 22.02.2018 г. № 125. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения 14.05.2019).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009г. № 373.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). [Электронный ресурс].URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 06.06.2019).

Фишман И.С., Голуб И.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие. Самара: Учебная литература, 2007. 244 с.

Фомина А.С. Смешанное обучение в электронном распределенном университете // Ученые записки. М., 2011. Вып. 34. С. 82–88.

Фролова С.А. Применение элементов технологии проблемного обучения на уроках литературы. [Электронный ресурс]. URL: [//cyberleninka.ru/article/n/pr](http://cyberleninka.ru/article/n/pr)

Хализев В.Е. Текст //Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины: Учеб. пособие / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, С. Н. Бройтман и др. / Под ред. Л. В. Чернец. М.: Высш. шк., Издательский центр «Академия», 2000. 556 с.

Цыпуштанова М.А. Гоголевский текст в творческой рецепции Николая Коляды // Вестник Удмуртского университета. 2012. № 4. С. 43-46

Шафаревич И. Две дороги – к одному обрыву // Позиция / Сост. В.Г. Бондаренко. М., 1990. С. 36 – 73.

Эпштейн М.Н. «Природа, мир, тайник вселенной». Система пейзажных образов в русской литературе. М.: Высшая школа, 1990. 303 с.

Эпштейн М.Н. О творческом потенциале русского языка: Грамматика переходности и транзитивное общество // Знамя. 2007. №3. [Электронный ресурс] URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2007/3/ep18.html> (дата обращения 14.05.2019).

Юрьева О.Ю. Проблемы современной культуры в творчестве В.Г. Распутина // Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы. 2018. С. 288–302.

Black P. William D Seven Strategies of Assessment for Learning. Oxford, 2008. 135 p.

Black P. Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5. № 1. P. 7–74.

Black P. Assessment For Learning. Putting it into practice. Berkshire: Open University Press, 2004. 135 p.

Bonk C. J. & Graham C. R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. – San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005.

W.L. Guerin Handbook of critical approaches to literature. Oxford University Press, 1992. 392 p.

Richter D.H. The Critical tradition: Classic texts and contemporary trends. Bedford Books: Boston, 1998. 1655 p.

Научное издание

Тамара Андреевна Бахор, Мария Викторовна Веккессер,
Ольга Николаевна Зырянова, Яна Николаевна Казанцева,
Ольга Анатольевна Кашпур, Надежда Алексеевна Мазурова
Светлана Викторовна Мамаева, Марина Леонидовна Ростова,
Инга Анатольевна Славкина, Лариса Степановна Шмультская

**Новые технологии в преподавании дисциплин
филологического цикла в педагогическом вузе**

Монография

Редактор И.А. Вейсиг
Компьютерная вёрстка авторов

Подписано в печать 10.07.2019. Формат 60 x 84/ 16

Бумага офсетная Печать офсетная

Усл. печ. л. 15,1

Тираж 20 экз. Заказ №2019

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; [http:// bik.sfu-kras.ru](http://bik.sfu-kras.ru)
E-mail publishing hous@sfu-kras.ru

Отпечатано в типографии МБУ «ЕГИЦ»
г. Енисейск, ул. Ленина, 101; тел.: 8(39195)26065