

Комитет общего и профессионального образования  
Ленинградской области

---

Государственное автономное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Ленинградский областной институт развития образования»



## **ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ И ПРАКТИКИ**

*Сборник материалов  
VII Всероссийской научно-практической конференции*

***Выпуск 7***

Санкт-Петербург  
2020

УДК 373  
ББК 74.268.0(2)я431  
Ф54

*Печатается по решению редакционно-издательского совета  
ГАОУ ДПО «ЛОИРО», в рамках реализации государственного  
задания на 2020 год*

Под общей редакцией **О. В. Ковальчук**, д-ра пед. наук, профессора,  
ректора ГАОУ ДПО «ЛОИРО», заслуженного учителя РФ

Редакционная коллегия:

*Соколова Е.А.* – заведующая кафедрой филологического образования  
ГАОУ ДПО «ЛОИРО», канд. философ. наук, доцент

*Федотовская М.Н.* – доцент кафедры филологического образования  
ГАОУ ДПО «ЛОИРО», канд. филол. наук, доцент

*Букреева С.В.* – доцент кафедры филологического образования ГАОУ  
ДПО «ЛОИРО», канд. филол. наук

*Терешина В.А.* – методист, старший преподаватель кафедры филоло-  
гического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО».

Ф 54 **Филологическое образование: современные стратегии  
и практики:** Сб. материалов VII Всероссийской науч.-практ.  
конфер. Вып. 7. – СПб: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 195 с.

ISBN 978-5-91143-772-5

В сборнике представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвящённые современным технологиям, методикам, стратегиям и практикам филологического образования в образовательных учреждениях Российской Федерации. В них отражены пути реализации тенденций образования: в области информатизации и внедрения современных технологий обучения; поиска новых форм обучения и воспитания; создания эффективной образовательной среды и уклада школьной жизни; формирования современных функций в деятельности учителя-филолога и разнообразных форм оценивания образовательного процесса. Особое место в сборнике уделено способам формирования межпредметных и метапредметных компетенций с учётом требований ФГОС.

Материалы сборника предназначены для руководителей образовательных учреждений, методических объединений учителей русского языка и литературы, учителей иностранного языка, филологов, а также широкой педагогической общественности.

ISBN 978-5-91143-772-5

© Комитет общего и профессионального  
образования Ленинградской области, 2020  
© ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Вместо предисловия</b> .....	6
---------------------------------	---

### **Раздел I. РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ФГОС**

<i>Букреева С.В.</i> О некоторых аспектах реализации национально-регионального компонента ФГОС в Ленинградской области. «Литература Ленинградской земли» (5–8 классы). Проект программы модуля к курсу «Литература. Родная литература».....	8
<i>Петухов С.В.</i> Региональная инновационная программа по формированию читательской компетентности обучающегося .....	20
<i>Сокольницкая Т.Н.</i> Региональный текст как средство обучения на современном уроке русского языка .....	27

### **Раздел II. РАБОТА С ТЕКСТОМ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

<i>Коновалова Л.И.</i> Педагогическая интерпретация художественного текста .....	33
<i>Соколова Е.А.</i> Смысловое чтение: особенности работы с учебными текстами в современной школе .....	38
<i>Шерстобитова И.А.</i> Концепт «нигилизм» в дискурсе романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» .....	51

### **Раздел III. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ И В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

<i>Ардатова Е.В.</i> Коммуникативно-деятельностный подход в практике преподавания русского языка в системе дополнительного образования .....	59
<i>Артыкбаева Е.В.</i> Электронные учебники на уроках литературы .....	68

<i>Букреева С.В.</i> Сравнительно-сопоставительный анализ произведений мировой литературы в старшей школе («Вишнёвый сад» А.П. Чехова и «Дом, где разбиваются сердца» Б. Шоу).....	75
<i>Доманский В.А.</i> Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети» в зеркале литературных пародий .....	89
<i>Дунев А.И., Дунева Ю.А.</i> Критериальный подход к оцениванию итогового собеседования по русскому языку в 9 классе.....	97
<i>Семёнова Л.А., Коновалова Л.И.</i> Педагогика текста художественного произведения .....	104
<i>Новикова А.Ю.</i> Изучение образов-символов пьесы Генрика Ибсена «Пер Гюнт» и их интерпретации в киноискусстве.....	113
<i>Терентьева О.Г.</i> Сферы применения орфографических правил .....	121
<i>Федотовская М.Н.</i> Художественное общение как диалог с книгой и творчество.....	128

#### **Раздел IV. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

<i>Голубенко Г.М.</i> К вопросу повышения качества преподавания иностранных языков в регионе: опыт Ленинградской области .....	135
<i>Тимофеева О.Е.</i> Вопросы содержания и организации контроля в процессе обучения иностранным языкам в системе общего образования: современная зарубежная практика ...	142
<i>Любенкова О.В.</i> Современные тенденции образования и модель практико-ориентированного обучения иностранным языкам.....	146
<i>Слепова Н.Б.</i> Интерактивный режим на уроке английского языка.....	152
<i>Минаева И.Б.</i> Расширение культурного поля школьников с использованием метода проектов в изучении английского языка.....	156

<i>Баскакова В.Н.</i> Проектная деятельность в обучении английскому языку как средство формирования УУД.....	163
<i>Герасимова С.С.</i> Практика применения ИКТ в обучении английскому языку .....	168
<i>Капустина Н.С.</i> Особенности работы со слабоуспевающими учащимися на уроках английского языка.....	175
<i>Михайлова Е.В.</i> Стратегии работы с одарёнными детьми в рамках проекта «Школьная академия наук».....	183
<i>Соболькова Н.П., Панкрева А.А.</i> Организация и проведение муниципальной олимпиады по английскому языку в формате международных кембриджских экзаменов для учащихся 4–7-х классов.....	188
<b>Сведения об авторах .....</b>	<b>193</b>

## Вместо предисловия

*Нравственность человека  
видна в его отношении к Слову.*

*Л. Н. Толстой*

Филология – не только научная область, но и философия жизни, где в центре мироздания – любовь и внимание к красоте, мудрости, глубине и музыке Слова, способного научить, одухотворить, преобразить. Именно эти слова составляют суть всего, что открыла нам Седьмая Всероссийская научно-методическая конференция «Филологическое образование: современные стратегии и практики».

Как сделать так, чтобы чтение было сотворчеством читателя и писателя? Как с помощью художественной литературы привлечь учеников к постижению уникальной истории малой и большой Родины, других языков и культур? Как соединить в современном уроке классику и современность? Как формировать неравнодушного внимательного читателя, для которого книга – путь изменения внутренней картины мира, способ самообразования и путь к открытиям? Как изучение словесности может помочь в учении вообще? Ответам на все эти вопросы были посвящены доклады участников конференции.

На Конференции были представлены материалы, которые позволят учителям-словесникам решать насущные задачи, обозначенные в Концепции преподавания русского языка в Российской Федерации (утверждена Правительством Российской Федерации от 9 апреля 2016 года № 637-р): реализовывать собственно предметные компетенции, актуализировать списки произведений, рекомендуемых к прочтению с учётом возраста и этнокультурных особенностей обучающихся, развивать творческую и самостоятельную деятельность учащихся.

Особо отметим, что большинство участников Конференции освещали в своих выступлениях эффективные методики использования современных технологий и приёмов, которые отражают реальные результаты работы педагогов: накопленный опыт открывает нам истинность и гипотетичность научного поиска, позволяет двигаться вперед, жить в настоящем, сохраняя и обогащая всё ценное из прошлого. Вечной на этом постоянно меняющемся учительском пути остается любовь к Слову!

**Раздел I**  
**РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ**  
**В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА**  
**И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ФГОС**

*С. В. Букреева*

**О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ РЕЛИЗАЦИИ**  
**НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ФГОС**  
**В ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ**

**«ЛИТЕРАТУРА ЛЕНИНГРАДСКОЙ ЗЕМЛИ»**  
**(5–8 КЛАССЫ).**

**ПРОЕКТ ПРОГРАММЫ МОДУЛЯ**  
**К КУРСАМ «ЛИТЕРАТУРА», «РОДНАЯ ЛИТЕРАТУРА»**

Литература Ленинградской земли – уникальное и многогранное явление, практически неизвестное школьникам области. Уходя корнями в глубокое прошлое, она и в XXI веке активно развивается. Фольклор коренных народов Ленинградской области: води, вепсов, карел, ижор, финнов – и литература на этих языках органически переплетается с богатейшей русскоязычной традицией. Имена наших региональных сказителей, поэтов, писателей занимают ведущее место в европейской культуре. Необходимо сделать их достоянием широкой читающей аудитории и, в первую очередь, – подрастающего поколения.

Литературно-краеведческий материал необходим для достижения результатов федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Для освоения основной образовательной программы в предметной области «Родная литература» учебный материал важно расширить за счет регионального компонента – модуля «Литература Ленинградской земли».

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования» [1] определены характер современного национального воспитательного идеала, цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи; система базовых национальных ценностей, на основе которых возможна духовно-нравственная консолидация многонационального народа Российской Федерации; основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. «Концепцией» в основу реализации ФГОС заложена система фундаментальных социальных и педагогических понятий: нация, национальное государство, национальное самосознание (идентичность), формирование национальной идентичности, патриотизм, гражданское общество, многообразие культур и народов, межэтнический мир и согласие, социализация, развитие, воспитание, национальный воспитательный идеал, базовые национальные ценности, духовно-нравственное развитие личности, духовно-нравственное воспитание личности гражданина России.

Без включения в программы гуманитарного образования национально-регионального компонента реализация образовательного стандарта трудно осуществима. Обратившись к перечню предметных результатов курса «Литература. Родная литература», мы увидим следующие задачи: «понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как особого способа познания жизни»; «обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся произведений российской культуры, культуры своего народа, мировой культуры»; «развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции» [2].

Внедрение модуля по литературному краеведению – задача, методическим решением которой сотрудники «Ленинградского областного института развития образования» занимаются на протяжении нескольких десятилетий. Созданы историко-краеведческие учебные комплекты и научно-методические материалы к ним, выпущены основательные статьи и книги [3]. Проект программы

«Литература Ленинградской земли» был обсужден на кафедре филологического образования в 2019 году и публикуется впервые.

### *«Литература Ленинградской земли» (5–8 кл.)*

Цель – сформировать у обучающихся целостное представление о литературе Ленинградской земли как части отечественной и мировой художественной культуры.

#### Ожидаемые результаты

##### *Личностные результаты:*

- воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России;
- осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края;
- усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;
- формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию;
- формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира;
- формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира;
- освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни;
- развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;

– осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи;

– развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера.

*Метапредметные результаты:*

– умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

– владение навыками смыслового чтения;

– умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками;

– умение формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;

– умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей;

– владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью.

*Предметные результаты:*

– познакомить учащихся с лучшими образцами художественной, публицистической и критической литературы Ленинградской области;

– показать роль, место и значение литературы региона в национальном и мировом литературном процессе;

– раскрыть аксиологическую направленность творчества писателей;

– сформировать интерес к чтению и непосредственному восприятию литературы родного края;

– содействовать развитию литературного творчества обучающихся;

– формировать понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как особого способа познания жизни;

– способствовать культурной самоидентификации, осознанию коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения значимых произведений культуры своего народа.

### *Литературное краеведение в системе литературного развития учащихся*

#### **Преимущественная связь с начальным общим образованием.**

В начальной школе формируется понимание специфики художественного образа на основе практического сравнения текстов. Литературный материал составляют произведения устного народного творчества, сказок. Особое место в этот период занимает собственное литературное творчество детей: сочинение сказок, пословиц, рассказов, которое является эффективным способом проникновения в тайны художественного слова, формирование первоначального представления о богатстве литературы родной земли и ее значении.

В 5–6 классах уделяется внимание понятиям героя и сюжета художественного произведения. Происходит более глубокое знакомство с жанрами литературной сказки, рассказа, повести. Особое место занимают произведения о родной природе.

В 7–8 классах формируется умение проследивать связи литературных текстов и исторических эпох, умение анализировать и интерпретировать тексты, аргументировать личностную позицию на примерах разных по жанру и проблематике произведений. Расширяется представление о жанровой системе литературы. Формируется начальное представление о целостности историко-литературного процесса. Формируется представление об образе родной земли в художественной литературе.

Содержание модуля «Литература Ленинградской земли» включает следующие дидактические единицы:

Ленинградская земля в устном народном творчестве и литературе Средневековья.

Поэты и прозаики Ленинградской земли. От истоков до наших дней.

Ленинградская земля в произведениях русских и зарубежных писателей.

*Ленинградская земля в устном народном творчестве  
и литературе Средневековья*

Национальный состав населения региона: история и современность. Поликультурность региона. Языки, диалекты и говоры региона: общая характеристика. Отражение духовных традиций края в фольклоре карел, води, ижор, вепсов, русских, финнов. Многообразие жанров устного народного творчества региона. Образ родной земли и её истории в фольклоре и летописях.

Жизнь и творчество знаменитой ижорской сказительницы Ларин Параске.

Природа родного края в произведениях местного фольклора. Исторические события и их отражение в устном народном творчестве. Герои этих событий в памяти народа. Отражение особенностей жизни и быта местного населения в устном народном творчестве (хозяйственная деятельность различных слоев населения, обычаи, обряды).

Упоминания о крае в русских летописях («Повесть временных лет», «Новгородская летопись»). Образ Старой Ладogi в скандинавских сагах и поэзии скальдов («Круг Земной» Снорри Стурлусона, «Красивая кожа», «Бандадрапа» Эйольва Дадааскальда).

*Поэты и прозаики Ленинградской земли. От истоков  
до наших дней*

Детская литература и литература о детях. Л. Куликов. Стихи для детей («Белочка-умелочка», «Хитрая сорока», «Как ёжик стал колючим» и др.). П. Васильев. Лодейные сказки. Вечерние сказки. Творчество А. Якимовского («О пятёрках», «Для детей и про детей»). Творчество К.И. Чуковского. Сказки Н.К. Рериха в детском чтении.

Стихи современных местных поэтов о природе (А. Прокофьев, Н. Рачков, Н. Голев, Г. Чистяков, О. Чупров, В. Локошов, В. Кузнецов, В. Бурдина, В. Башутский, О.С. Кравченко, А. Мишина). Нравственно-философская проблематика произведений.

Исторический факт и художественный образ родного края. Вехи истории Водской пятины, Ингерманландии, Санкт-Петербургской губернии, Ленинградской области в художественной литературе.

Поэзия Е. Шаховой (схимонахини Марии). Карело-финский эпос Э. Лённрота «Калевала» как отражение быта и духовных традиций народов карельского перешейка. Революция, гражданская война, Великая Отечественная война в произведениях литераторов Ленинградской земли. Творчество шведскоязычной финской поэтессы Э. Сёдергран (образ родной земли, традиции скандинавской и русской культуры, отображение войны и революции). Судьба Выборгской земли и её отображение в литературе края (обзорное знакомство с творчеством Л. Яскеляйнен, А. Ракхонен, О. Парланд, Э. Сёдергран и др.).

Тема исторической памяти в поэзии и прозе (обзорное знакомство с творчеством М. Джалиля, Б. Вильде, Э. Балконского, О. Кравченко, Р.И. Шмурун, В. Каверина и др.).

Литературная жизнь Ленинградской области в наши дни: литературные объединения, художественные издания, мероприятия, литературные премии. Обзор творчества современных авторов: А. Прокофьева, А. Якимовского, Н. Рачкова, Н. Голева, О. Бутановой, Г. Чистякова, О. Чупрова, В. Локошова, В. Кузнецова, Г. Горбовского, В. Бурдиной, В. Башутского, О.С. Кравченко, А. Мишина и др.

### *Ленинградская область в произведениях русских и зарубежных писателей*

М. Лейкин. Гимн Ленинградской области.

Культурная жизнь региона и её обусловленность близостью столицы. «Литературные места» региона: история и современность. Роль региона в культурной жизни России XIX века: Приютино, Мурино, Сиверская, Саблино, Пустынька, Извара, Ястребино, Лопино, Выборг, Гатчина, Тихвин и др. Творчество детских писателей В. Бианки, К.И. Чуковского, Д.Н. Мамина-Сибиряка.

Связи крупнейших русских литераторов с историей края (А.С. Пушкин, А.И. Куприн, Н.К. Рерих и др.). Отражение жизни и быта края в произведениях художественной литературы. Усадьба «Приютино» в истории культуры края и русской литературе. Извара в жизни и творчестве Н.К. Рериха. Н.С. Лесков о духовных истоках России. Образы природы Ленинградской земли в произведениях

русских писателей (М. Пришвин, А.И. Куприн, Н.С. Лесков, Н.К. Рерих, В. Каверин и др.).

Зарубежные писатели о Санкт-Петербургской губернии. А. Мицкевич – гость в усадьбе «Приютино». Путешествие А. Дюма по северу России и отображение впечатлений в произведениях «Письма из Санкт-Петербурга», «Путевые впечатления. В России». Ямбург в прозе Я. Гашека.

Осмысление истории, тема исторической памяти и духовного родства с родной землей. Л. П. Белоус «Плач о реке Нарове». К. Ф. Рылеев «Царевич Алексей Петрович в Рождестве» (фрагменты). М. Е. Салтыков-Щедрин «Убежище Монрепо» (фрагменты). Н.С. Лесков «Очарованный странник» (фрагменты). А. И. Куприн «Гатчинский призрак». В. Набоков «Кто меня повезет...», «С серого севера...». Образ русской земли в творческом наследии Н. Рериха. Воспоминания О. Парланда о детстве на Выборгской земле.

Художественные произведения, которые соответствуют содержанию дидактических единиц и могут быть использованы для реализации модуля «Литература Ленинградской земли».

Предмет, класс	Летописи и устное народное творчество	Поэты и прозаики	Ленинградская земля в произведениях русских и зарубежных писателей
Литература, 5 класс	– Пословицы и поговорки коренных народов Ленинградской области.	– Л. Куликов. Стихи для детей («Белочка-уме- лочка», «Хитрая сорока», «Как ёжик стал колючим» и др.); – П. Васильев. Вечерние сказки. Лодейные сказки; – Стихи современных местных поэтов о природе (А. Прокофьев, Н. Рачков, Н. Голев, Г. Чистяков, О. Чупров, В. Локошов, В. Кузнецов, В. Бурдиной, В. Башутского, О.С. Кравченко, А. Мишин).	– М. Лейкин «Гимн Ленинград- ской области»; – А.И. Куприн «Купол святого Исаакия Далмат- ского», «Сирень»; – О. Парланд «Воспоминания» (фрагменты о дет- стве).

Предмет, класс	Летописи и устное народное творчество	Поэты и прозаики	Ленинградская земля в произведениях русских и зарубежных писателей
Литература, 6 класс	– Сказки народа водь; – Ижорские сказки.	– Н.К. Рерих «Детская сказка»; – К.И. Чуковский «Призна- ния старого сказочника» (фрагменты); – А.А. Якимовский «О пя- терках», «Испытание на храбрость», «По родному краю».	– М. Пришвин «В краю непуга- ных птиц» (фраг- менты); – Н.С. Лесков «Монашеские ост- рова на Ладожском озере» (очерк, фрагменты).
Литература, 7 класс	– Новгород- ская летопись (фрагменты); – Повесть вре- менных лет (фрагменты).	– Э. Лённрот «Калевала» (фрагменты); – Э.М. Балконский «Пепел не остывает». Поэма (фраг- менты); – О.С. Кравченко. Стихи о войне; – А.А. Прокофьев «Песни о Ладогe» (фрагменты).	– А.С. Пушкин «Станционный смотритель» (по- весть); – Н. Гнедич «Приютино» (эле- гия); – А. Дюма «Пись- ма из Санкт- Петербурга», «Пу- тевые впечатления. В России» (фраг- менты); – Н.К. Рерих «Ли- сты дневника» (фрагменты).
Литература, 8 класс	– Королевская сага «Красивая кожа» (фраг- менты); – Песни ижор- ской скази- тельницы Ла- рин Параске.	– Снорри Стурлусон «Круг Земной» (фрагменты); – Эйольв Дадаскальд «Бан- дадрапа» (фрагменты); – Е.Н. Шахова «Развалины на берегу Волхова в Старой Ладогe»; – Стихи Э. Сёдергран о родной земле («Возвра- щение домой», «Страна, которой нет» и др.); «Авто- биография» (фрагменты) А.А. Прокофьева; «История Александрo-	– Л.П. Белоус «Глач о реке На- рове»; – К.Ф. Рылеев «Царевич Алексей Петрович в Роже- ствене» (фрагмен- ты); – М.Е. Салтыков- Щедрин «Убежи- ще Монрепо» (фрагменты); – Н.С. Лесков «Очарованный

Предмет, класс	Летописи и устное народное творчество	Поэты и прозаики	Ленинградская земля в произведениях русских и зарубежных писателей
		Свирского монастыря», «Однажды, триста лет назад» О. Бугановой; – А. Мишин «Родной язык».	странник» (фраг- менты); – А.И. Куприн «Гатчинский при- зрак»; – В. Набоков. «Кто меня повезет...» «С серого севе- ра...».

Отбор текстов осуществлялся в соответствии со следующими принципами:

1. Учет региональной специфики как совокупности исторически обусловленных этнокультурных особенностей, отличающих данную часть страны.
2. Выбор регионально значимых предметов речи, отражающих уникальность региона.
3. Последовательность предъявления информации, в процессе усвоения которой обучающиеся имеют возможность совершенствовать основные коммуникативные умения и языковые знания и навыки с помощью выполнения условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений.

Содержательная линия модуля «Литература Ленинградской земли» может быть интегрирована с таким учебными предметами, как история, ОРКиСЭ, ОДНКНР, второй иностранный язык (финский, шведский), что делает целесообразным проведение бинарных уроков, уроков-экскурсий, уроков-семинаров, уроков-экспедиций, уроков с игровой состязательной основой; организацию проектной деятельности учащихся.

В рамках освоения содержания дидактических единиц модуля используются все традиционные виды контроля: текущий, промежуточный и итоговый (обобщающий). Одной из перспективных форм текущего контроля является портфолио учащегося. Для промежуточного контроля целесообразно использовать тесты и кон-

трольные работы. Итоговый контроль может осуществляться в форме устной презентации личных достижений, защиты проектов с использованием разнообразных средств наглядности.

Представленный выше проект программы литературно-краеведческого модуля к основному школьному курсу литературы – лишь начало серьёзной работы. Данная программа прошла лишь предварительное обсуждение с учителями-словесниками и библиотекарями на семинарах и в рамках курсов повышения квалификации и переподготовки ГАОУ ДПО «ЛОИРО». Материалы программы должны пройти серьёзное обсуждение в педагогическом сообществе, в среде литературоведов, историков края. В дальнейшем будут подготовлены хрестоматия по литературному краеведению и учебное пособие.

Ученики всех районов Ленинградской области сегодня проявляют живой интерес к её культуре, ведут исследовательскую и поисковую работу на своей территории. Формирование у них целостного представления о литературе родной земли – чрезвычайно актуальная проблема, решить которую и позволит специальный модуль.

### Список литературы

1. Букреева С.В. «Мне истину мира дарит березы сладчайший сок...»: образ природы в поэзии Эдит Сёдергран // Геопозтика Евразии в русской литературе и устные традиции народов севера и Сибири. – Архангельск, 2016.С. 165–169.

2. Букреева С.В. Духовно-нравственный потенциал литературы Ленинградской земли // Вестник ЛОИРО. – 2017. № 1. С. 13–19.

3. Букреева С.В. Литература Ленинградской земли в духовно-нравственном воспитании школьников // Традиции и инновации в образовании: сб. ст. юбилейной XX международной научно-практической конференции «Личность. Общество. Образование». – СПб: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2017. – С. 270–280.

4. Вепские народные сказки. – Петрозаводск, 1996.

5. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009. Эл. ресурс. Режим доступа: <http://spec.sasovo1.reg-school.ru/download/71287www.fgos.ru>

6. Земля Ленинградская. Поэтическая антология к 85-летию Ленинградской области. – СПб, 2012.
7. История и культура Ленинградской земли с древнейших времен до наших дней / Под общей ред. С.А. Лисицына. – СПб, 2012.
8. История и культура Ленинградской земли с древнейших времен до наших дней / Под общей ред. С.А. Лисицына. – СПб, 2012.
9. Калевала. Перев. Л. Бельского. Библиотека всемирной литературы. Т. 12. – М.: Художественная литература, 1977.
10. *Конькова О.И.* Водь. Очерки истории и культуры. – СПб: МАЭ РАН, 2009.
11. *Конькова О.И.* Предания и сказки водского народа. – СПб: МАЭ РАН, 2009.
12. *Кудрявцева Т.А.* Бабочка над заливом. Книга для семейного чтения о природе, истории и культуре Ленинградской области. – СПб, 2017.
13. *Кудрявцева Т.А.* Бабочка над заливом. Книга для семейного чтения о природе, истории и культуре Ленинградской области. – СПб, 2017.
14. Народные песни Ингерманландии / Э. Киуру, Т. Коски и др. – Л., 1974.
15. Народные песни Ингерманландии / Э. Киуру, Т. Коски и др. – Л., 1974.
16. Очерки народов Ленинградской области / Ред. Е.В. Медведкова. – СПб, 2014.
17. Очерки народов Ленинградской области / Ред. Е.В. Медведкова. – СПб, 2014.
18. *Петухов С.В.* Воспитательные возможности реализации ресурсов территорий Ленинградской области // Вестник ЛОИРО. – 2017. № 1. С. 30–38.
19. *Сёдергран Э.* Возвращение домой. – М., 2016.
20. *Сёдергран Э.* Окно в сад. – М.: Детская литература, 1991.
21. Серебряный пояс России / Авт-сост. Сырейщикова Н.А., Задоя Л.А. Под общ. ред. С.А. Лисицына. – СПб, 2004.
22. Серебряный пояс России / Авт-сост. Сырейщикова Н.А., Задоя Л.А. Под общ. ред. С.А. Лисицына. – СПб, 2004.
23. *Снорри Стурлусон.* Круг Земной. – М.: Наука, 1980.
24. Этнографический атлас Ленинградской области / Глинка Н.В. и др. – СПб, 2015.

25. Этнографический атлас Ленинградской области / Глинка Н.В. и др. – СПб., 2015.

26. Якимовский А.А. «Я уйду, оставив след собою...». Сочинения разных лет. – Лодейное Поле, 1992.

### **Ресурсы сети Интернет**

1. Бабочка над заливом. Интерактивная занимательная карта Ленинградской области. <https://бабочка.онлайн/>

2. Музеи Ленинградской области. <http://lenoblmus.ru/museum/>

3. Коренные малочисленные народы Ленинградской области. <http://kmn-lo.ru/>

4. Культура Ленинградской области. Энциклопедия. <http://www.enclo.lenobl.ru/object/1803428898?lc=ru>

5. Ленинградская областная научная библиотека. <http://www.reglib.ru/>

6. Имена на карте Ленинградской области. <http://www.персоналии-ленинградской-области.рф/ru>

*С. В. Петухов*

## **РЕГИОНАЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**

Уровень культурной компетентности гражданина (в том числе уровень его чтения) во многом определяет характер политики и экономики, а также национальную безопасность и конкурентоспособность страны. Чтение выступает не только способом получения информации, но и развивает личность, повышает ее интеллектуальный и эмоциональный потенциал.

Развивающее чтение предполагает владение особыми стратегиями чтения с постановкой важных, лично значимых целей чтения, предполагает совершение осознанного выбора круга чтения, особые формы работы с текстом. Другими словами, развивающее чтение – это когда ребенок осознает, что и зачем он развивает в себе, занимаясь чтением. Педагогическим результатом развивающего чтения выступает читательская компетентность.

Читательская компетентность – совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно её использовать в личных и общественных целях. Так определяет читательскую компетентность ФГОС. Данное определение отражает информационно-когнитивный подход к чтению, при котором чтение рассматривается как разновидность познавательной деятельности и отсюда имеет своей целью извлечение из текстов информации, понимание и интерпретацию информации, отвечающей информационной потребности читателя. В такой трактовке понятие «читательская компетентность» сближается с информационной компетентностью – способностью и умением самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий.

ФГОС относит информационную и читательскую компетентности к *метапредметным* образовательным результатам, то есть действиям, формируемым в (между/сверх) конкретных учебных дисциплинах. Это значит, что не только учителя начальных классов или русского языка и литературы организуют учебную деятельность с целью развития ребенка в деятельности чтения. Важно понять, что популяризация чтения не является прерогативой преподавателей гуманитарных предметов. Умение работать с текстом в рамках других учебных дисциплин напрямую зависит от уровня читательской компетентности школьника. Немаловажную роль играет демонстрация всеми педагогами личной увлеченности чтением, позиционирование чтения как нормы жизни современного успешного человека. Кроме того, чтение способствует развитию творческого потенциала ребенка, формированию его мировосприятия, самопознанию, то есть тех качеств, которые входят в число планируемых *личностных* результатов обучения.

Качество образовательной среды, в которой находится ребенок, может существенно повлиять на становление его ценностных предпочтений. Образовательные программы школ в этом направлении предполагают проведение системной многоаспектной работы, где особую роль приобретает развитие читательской культуры, по-

сколькo в процессе чтения закладывается основа ценностного отношения к духовному и культурному наследию.

В «Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017 г. № 1155-р, отмечается, что «приобщение детей к чтению и к письменной культуре есть необходимое условие формирования нового поколения российских граждан, которым предстоит на высоком интеллектуальном уровне ответить на вызовы современности, обеспечить устойчивое развитие страны в ситуации усиливающейся глобальной конкуренции в экономике, политике, образовании, науке, искусстве и в других сферах» [3, с. 2]. Это значит, что в настоящее время поддержка и развитие детского и юношеского чтения определяется как приоритетное направление в национальной культурной и образовательной политике России, имеющее важнейшее значение для будущего страны.

В 2019 году Центром оценки качества и инновационного развития образования и кафедрой филологического образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» была разработана региональная инновационная программа «Формирование читательской компетентности современного школьника в условиях ФГОС».

**Цель программы** – выявление и проектирование оптимальных психолого-педагогических условий по формированию читательской компетентности современного школьника в условиях ФГОС как основы развития его критического и творческого мышления при работе с текстом.

**Задачи программы:**

1. Создание эффективных моделей образовательной среды, направленных на формирование читательской компетентности современного школьника для достижения метапредметных и личностных результатов обучения.

2. Разработка и реализация комплекса мероприятий по выявлению и развитию читательской культуры педагогов, обучающихся, родителей.

3. Апробация и внедрение новых форм, методов, технологий и средств обучения в урочной и внеурочной деятельности, способ-

ствующих формированию и совершенствованию читательской компетентности, развитию интереса к чтению и потребности в регулярном чтении.

4. Определение путей использования программы в развитии личностного роста обучающихся, раскрытии их креативных способностей, приобщение к собственному литературному творчеству одаренных детей.

5. Создание базы методических и дидактических материалов, направленных на формирование читательской компетентности; разработка и распространение методических пособий по формированию читательской культуры и читательской компетентности.

6. Консолидация усилий учителей, родителей, библиотекарей для повышения престижа чтения, развития семейного чтения.

Реализация программы проводится на базе общеобразовательных организаций Ленинградской области с 2019 по 2021 годы.

В современном обществе умение читать не может сводиться лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, то есть качество человека, которое должно совершенствоваться на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения. На подготовительном этапе работы по программе проводится оценка возможностей и ресурсов образовательной организации, создаются оптимальные модели образовательной среды и проектные группы, которые будут участвовать в реализации комплекса основных мероприятий, разрабатывается инструментарий.

Реализация регионального инновационного проекта особенно актуальна для школ, характеризующихся полиэтническим составом обучающихся, работающих со сложным контингентом школьников, показывающих низкие образовательные результаты. Для каждой подобной группы учащихся на подготовительном этапе может быть разработана своя модель образовательной среды.

*Примерные модели работы по программе:*

Модель «Читающая школа (смысловое чтение)» основана на формировании навыков смыслового чтения, в рамках специально созданных образовательных модулей, которые реализуются в урочной и внеурочной деятельности и способствуют формированию

особого читательского пространства (создание комфортных топосов для чтения, библиотечных медиацентров и т.п.).

Модель «Чтение в поликультурном пространстве» предполагает работу в условиях полиэтнической образовательной среды за счет внедрения особых читательских стратегий, которые будут способствовать приобщению современного школьника к книге.

Модель «Семейное чтение» основана на приобщении не только обучающихся, но и их родителей к чтению через комплекс мероприятий (лектории, квесты, флешмобы, акции по продвижению книг и т. п.).

Модель «Книга в цифровом мире» направлена на популяризацию читательской культуры в виртуальном пространстве через книгоблоггерство, буктьюберство, создание буктрейлеров и т. п. при сохранении роли традиционной книжной культуры.

Модель «Чтение с увлечением» предполагает интеграцию программ основного, дополнительного образования, воспитательной работы в образовательных учреждениях в процессе воспитания читателя-школьника и связана с развитием читательского кругозора, навыков «аналитического чтения», источниковедческой культуры.

Модель «От чтения – к литературному творчеству» направлена на популяризацию детского чтения как источника и основы детского литературного (словесного) творчества и способствует формированию устойчивого интереса к чтению, навыков устной и письменной речи, осознанию роли чтения в собственном самообразовании, в процессе формирования эстетических потребностей, оценок, вкуса.

Каждая из предложенных моделей может пересекаться друг с другом в содержательном плане, школы Ленинградской области вправе предложить собственную модель образовательной среды, связанную с формированием и развитием читательской компетентности современного школьника.

Основной этап работы по программе направлен на реализацию комплекса основных мероприятий, в том числе способствующих формированию навыков смыслового чтения. В рамках данного этапа осуществляется реализация спроектированных школами моделей образовательной среды и входящих в них содержательных модулей.

### *Примерные мероприятия основного этапа*

№	Содержание деятельности
1.	Комплекс мероприятий, включающий формирование навыков смыслового чтения школьников, освоение и применение педагогами новых технологий обучения для всех предметов учебного плана школы, результативных для повышения читательской грамотности обучающихся.
2.	Конкурсные мероприятия по продвижению чтения и повышению читательской грамотности (Лучший буктрейлер; Лучший буктьюбер; Создай книжную обложку; Занимайся чтением; Читать не вредно – вредно не читать и др.).
3.	Реализация внутримodelьных проектов (Любимые страницы; Выразительное чтение; Художественное слово; Читаем, думаем, спорим; Библиовстречи; Книга в цифре; Нескучное лето, Каникулы с книгой и др.).
4.	Совместные проекты с социальными партнерами, в том числе Русской Ассоциации Чтения (Ленинградское областное отделение) и Русской Школьной Библиотечной Ассоциации (Ленинградское областное региональное отделение).
5.	Проведение семинаров и вебинаров по культуре чтения.
6.	Проведение читательских конференций и мастер-классов по современным технологиям мотивации школьников к чтению.
7.	Проведение классных часов и уроков Книги.
8.	Работы школы чтения, литературного творчества, творческой книжной лаборатории и т. п.
9.	Организация читательских квестов.
10.	Проведение акций и флешмобов по чтению (в рамках литературных недель и исторических событий в литературном мире, в том числе памятных книжных и писательских дат).
11.	Создание мультимедийного читательского пространства образовательной организации (комфортной зоны читателя-школьника).

На заключительном этапе реализации программы подводятся итоги проекта, запускается финальный мониторинг, анализируются основные достижения и результативность в формировании читательской компетентности современного школьника в условиях ФГОС.

В рамках реализации программы разрабатывается, апробируется и описывается система педагогических условий активизации читательской деятельности детей и подростков, предполагающая обновление содержания, форм и методов урочной, внеурочной и внеклассной работы; обеспечивающая читательскую самостоятельность школьников и формирующая обобщенные способы их читательской деятельности.

Выстраивается система взаимодействия «школа – библиотека – семья» как педагогическое условие для позитивного изменения читательской активности детей и подростков в процессе формирования культуры чтения.

Приобщение к развивающему, смысловому, творческому чтению в процессе реализации программы способствует активной духовной деятельности учащихся, социализации на основе личностно значимого освоения социальных норм поведения.

Освоение педагогами теоретических, технологических и организационных основ читательского развития способствует более конструктивному, продуктивному и эффективному решению задач образования. Комплексность и системность проявляется в методах работы с текстом.

Кроме того, результатом работы по программе должно стать повышение престижа чтения всех участников образовательного процесса.

### **Список литературы**

1. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. – 3 июня 2017 года. – № 155-р. – 14 с.

## **РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА**

В истории отечественной методики обучения русскому языку можно выделить несколько этапов, связанных с использованием региональных текстов как средства обучения. Тексты, посвященные историческим, культурным, социально-экономическим и другим особенностям региона, традиционно использовались на уроках русского языка как дидактический материал, в качестве средства воспитания.

Методический интерес к региональным текстам возрос в середине 90-х годов XX столетия. Этот период в отечественной методике русского языка связан со становлением культуроведческого подхода, с активным изучением обучающих и развивающих возможностей регионального/национально-регионального/этнокультурного компонентов в обучении, воспитании и развитии языковой личности школьника. В конце 90-х годов XX века определялось содержание регионального/национально-регионального/этнокультурного компонентов в обучении русскому языку с учетом специфики каждого региона, разрабатывались региональные программы изучения данных компонентов, выявлялись и формулировались принципы, методы и приемы их реализации [1: 5].

В начале двухтысячных годов было сформулировано понятие «региональный текст» как учебный текст, отражающий лингвистические, исторические, культурные, социально-экономические, географические особенности региона, выявлены критерии отбора региональных текстов в качестве средства обучения на уроках русского языка. В числе основных требований к учебным текстам, реализующим региональный компонент в обучении русскому языку, были выделены следующие:

- познавательная ценность (отражение лингвистических, исторических, культурных, социально-экономических, географических особенностей региона);
- соответствие нормам русского литературного языка;
- соответствие нормам текстообразования;

– художественная, эстетическая ценность (для художественных текстов) [10: 9].

Согласно данному определению, региональный текст является широким понятием: в число региональных текстов могут входить краеведческие тексты, культуроведческие тексты, этнокультурные тексты, лингвокраеведческие тексты и др.

Наряду с этим были определены особенности мотивации учебной деятельности и познавательного интереса при использовании региональных текстов в обучении русскому языку и обоснована определяющая роль эмоционального фактора в формировании потребности осуществлять учебную деятельность по русскому языку в процессе работы с региональным материалом [10]. На основании опыта регионов Российской Федерации были выявлены и реализованы возможности осуществления межпредметных связей при использовании региональных текстов на уроках русского языка (См. опыт Санкт-Петербурга, Мурманска, Архангельска, Республики Коми и др.).

В этот период (1996–1998 гг.) в Санкт-Петербурге были созданы рабочие тетради по русскому языку и развитию речи для петербургских школьников, которые использовали петербургский текст как средство формирования языковых и речевых умений школьников, развития их языковой личности (И.Ю. Островская, Т.Н. Сокольницкая и др.). Рабочие тетради по русскому языку и развитию речи предназначались для петербургских школьников 2-х–5-х классов и разрабатывались в рамках УМК «Чудесный город» (автор Л.К. Ермолаева). Для упражнений были отобраны тексты о Санкт-Петербурге – Петрограде – Ленинграде писателей XI–XX веков: А. Пушкина, В. Блейкова, Н. Агнiewiczа, Ю. Тынянова, К. Паустовского, А. Кушнера, Л. Ошанина и др.

Система вопросов и заданий текстовых упражнений в рабочих тетрадях была построена так, чтобы показать:

- особенности образа «чудесного» города в тексте;
- единство формы и содержания текстового фрагмента;
- стилистическое своеобразие художественного текста;
- текстообразующие функции языковых единиц в нем;
- мотивировать ученика на создание собственного речевого произведения, в котором нашли бы свое выражение его мысли,

чувства, был бы создан художественный образ «своего» Петербурга [4].

Таким образом, на основе методических исследований 90-х годов был выявлен лингвометодический потенциал региональных текстов как эффективного средства формирования и совершенствования коммуникативной компетенции школьников, развития их национального самосознания за счет восприятия языка как национального достояния, эстетического феномена (А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, Л.К. Лыжова, Л.И. Новикова, Т.Ф. Новикова, Л.А. Ходякова, Т.Н. Сокольницкая, Н.А. Медведева и др.).

Полагаем, что сегодня можно говорить о новой волне методического интереса к региональному тексту как средству обучения на уроках русского языка. Современные образовательные стандарты разработаны с «учётом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации» и направлены на «обеспечение формирования российской гражданской идентичности обучающихся; единства образовательного пространства Российской Федерации; сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализацию права на изучение родного языка, возможности получения основного общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [7].

В стандарте ФГОС ООО изучение предметной области «Русский язык и литература» предусматривает формирование российской гражданской, этнической и социальной идентичности; включение в культурно-языковое поле русской и общечеловеческой культуры, воспитание ценностного отношения к русскому языку как носителю культуры, как государственному языку Российской Федерации, языку межнационального общения народов России; приобщение к российскому литературному наследию и через него – к сокровищам отечественной и мировой культуры; формирование причастности к национальным свершениям, традициям и осознание исторической преемственности поколений» [7].

Использование региональных текстов в качестве средства обучения на современных уроках русского языка способствует включению школьников в культурно-языковое поле русской культуры, культуры различных регионов Российской Федерации.

Художественные региональные тексты являются средством приобщения к литературному наследию региона, к сокровищам родной культуры. Таким образом, региональные тексты являются современным эффективным средством реализации целей и задач, обозначенных ФГОС ООО по отношению к предметной области «Русский язык».

В соответствии с ФГОС ООО обязательной для изучения в современной школе стала предметная область «Родной язык». В Примерной программе курса среди целей обучения названы следующие: «...воспитание гражданина и патриота; формирование представления о русском языке как духовной, нравственной и культурной ценности народа; осознание национального своеобразия русского языка; формирование познавательного интереса, любви, уважительного отношения к русскому языку, а через него – к родной культуре; воспитание ответственного отношения к сохранению и развитию родного языка» [8].

В рамках реализации указанных целей актуальным средством обучения также становится региональный текст [9]. Региональный текст занимает значимое место в качестве средства обучения русскому языку в классах с поликультурным составом: «...текстовый дидактический материал помогает создавать оптимальные условия для обучения учащихся и их воспитания. Использование местного дидактического материала повышает интерес к предмету, воспитывает интерес к малой родине, расширяет представление о её истории и культуре» [11: 109].

Приведённые материалы позволяют нам сделать вывод о том, что на современном этапе развития образования методический потенциал регионального текста как средства обучения стал значительно шире.

Считаем также, что можно говорить и об изменении представления о понятии «региональный текст» в современной методике русского языка. Прежде всего, это связано с расширением границ понятия «текст», в том числе региональный, с включением в него объектов, выходящих за рамки графически оформленных классических текстов, – современных рок-композиций, бардовских композиций, видео и фотоматериалов, материалов спектаклей, художественных и документальных фильмов, посвящённых региону, раскрывающих региональные особенности.

Считаем, что методическая интерпретация современных представлений о региональном тексте возможна сегодня в рамках такого понятия, как «региональный сверхтекст».

В нашем представлении о понятии «сверхтекст» в качестве средства обучения на уроках русского языка мы опираемся на определение А.Д. Дейкиной, которая рассматривает сверхтекст «как некое множество текстов, в чем-либо сознательно сближенных», и считает, что «он может выступать в качестве лингвокультурологического концепта, включающего в себя ядерную часть и фоновые знания. Эта особенность сверхтекста даёт ему возможность вовлекать учащихся в творческий диалог, формировать у них лингвистическое и культурологическое сознание» [2: 37].

Основываясь на данном определении, мы рассматриваем методический потенциал регионального сверхтекста как средства формирования лингвистической, коммуникативной, культуроведческой компетенций и духовно-нравственного развития современного школьника.

С этой целью региональный сверхтекст может включаться в уроки русского языка; знакомство с ним может происходить во внеурочной деятельности учащихся (в ходе факультативных занятий, посещения тематических экскурсий, лекций, спектаклей, выставок и др.), в процессе проектной исследовательской деятельности по предмету.

Тексты художественной литературы, в том числе тексты новой формации, входящие в состав регионального сверхтекста, обладающие «ценными свойствами, информационной значимостью, эстетической выраженностью, эмотивной представленностью», позволяют по-новому подойти к реализации текстоориентированного подхода на уроках русского языка и во внеурочной деятельности [3].

### Список литературы

1. Благова Н.Г., Коренева Л.А., Родченко О.Д. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента (Для средней общеобразовательной школы). // РЯШ. – 1993. – № 4 – С. 16-19.
2. Дейкина А.Д. Сверхтекст и культурологический концепт в обучении русскому языку // Научные труды МПГУ. Серия «Гуманитарные науки». – М.: МПГУ, 2001. – С. 37–39.

3. *Дейкина А.Д.* Взаимодействие методической науки и школьной практики преподавания русского языка как конструктивный диалог /Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку: сборник материалов Межрегиональной научной конференции (г. Москва, 23 сентября 2016 г.) / сост. Н.Б. Самсонов. – М.: Диона, 2016. – С. 53–65.

4. *Завьялова Н.В., Иванова Ж.И., Удалова Т.Н., Сокольницкая Т.Н., Тимофеева С.В., Фиалковская Е.Л.* Упражнения по русскому языку и развитию речи (для петербургских школьников). – СПб, 1999.

5. *Лыжова Л.К.* Региональный компонент в преподавании русского языка // РЯШ. – 1994. – № 4. – С. 11–14.

6. *Кондакова Д.* Понятие «петербургский текст» в современной научной рецепции. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhn/Filol/2011\\_936/content/kondakova.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhn/Filol/2011_936/content/kondakova.pdf) (дата обращения: 20.01.2018).

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (в редакции приказа Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. № 1577). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/> (дата обращения: 10.09.2018).

8. Примерная рабочая программа по учебному предмету «Русский родной язык» для общеобразовательных организаций 5–9 классов. Одобрена решением от 31.01.2018 Протокол № 2/18.

9. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-rabochaya-programma-po-uchebnomu-predmetu-russkij-rodnoj-yazyk-dlya-obshheobrazovatelnyh-organizatsij-5-9-klassov/> (дата обращения: 10.03.2018).

10. Русский родной язык. 5 класс: учебное пособие для общеобразоват. организаций / [О.М. Александрова и др.]. – М.: Просвещение, 2018. – 176 с.

11. *Сокольницкая Т.Н.* Национально-региональный компонент в обучении русскому языку. Программа дисциплины по выбору. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 9.

12. *Чебодаева В.Н.* Этнокультурный текстовый материал на уроках русского языка в хакасской поликультурной школе. // Педагогическое образование в России. – 2016. № 11, С. 109–113.

## Раздел II

### РАБОТА С ТЕКСТОМ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Л. И. Коновалова*

#### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Педагогические исследования последних десятилетий, посвящённые гуманной педагогике, личностно-ориентированной модели педагогической деятельности и технологиям её осуществления, должны утвердиться в сознании педагога как понимание глубинного смысла этой деятельности. На наш взгляд, глубинный смысл педагогической деятельности точно выражен в художественной литературе, например в произведениях Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, М.М. Пришвина, В.Г. Распутина и др.

Все реальные возможности обращения к произведениям литературы в процессе преподавания педагогики невозможны без аналитического рассмотрения текста. Как избежать отчуждения от жизненно важных педагогических проблем, с которыми каждый через некоторое время может столкнуться? Как преодолеть нейтральность в освоении значимых для профессионального становления знаний? Как вызвать эмоциональный отклик у читателей-слушателей? Обратимся к творчеству русских писателей, поскольку именно в их произведениях отражены вопросы воспитания, вопросы смысла жизни и образная составляющая труда педагога.

Русских писателей всегда привлекали образы детей и образ учителя. В романах о жизни детей они старались раскрыть те непреходящие ценности, которыми детство одухотворяет всю человеческую жизнь. Стремясь понять человека, писатели открывают истоки духовного роста своих маленьких героев: семья, родители и учителя, окружающая природа и обстановка быта, история Родины и великая русская литература. Истинный художник слова подает педагогические идеи через художественный образ, через художе-

ственную ткань произведений: их мы обнаруживаем в особенностях сюжетосложения, художественных конфликтов, в перипетиях отношений между персонажами, в истории развития характеров героев, в их душевных переживаниях. Рассмотрим некоторые примеры-рассуждения и педагогические ситуации из художественных произведений.

Образ матери в художественных произведениях о становлении человека создавал в воображении читателя и его эмоциональном восприятии гуманную, эмоциональную, духовно-нравственную среду, без которой не может быть счастливого, безмятежного детства. Материнство и отцовство, судя по художественным текстам, во многом становятся факторами, образующими человека, его систему ценностей, которые передаются от поколения к поколению, благодаря увиденному и запечатлённому в детской памяти. Произведения художественной прозы расширяют сферу педагогического знания, становятся его источником. Изучение художественных описаний детства имеет сущностное значение для педагогики, для рассмотрения периодов воспитания и становления в их целостности и взаимосвязи, в понимании каждого периода как значимого для бытия, самоосуществления человека; для раскрытия тех внутренних предпосылок, которые в значительной степени определяют результат направленного влияния, воспитания [3].

Почти в каждом повествовании В. М. Шукшина, рассказывающем о становлении человека, мать – центральная или одна из центральных фигур описываемого роста, взросления. Понятие «мать» чаще всего соединяется с понятием «любовь» – это признание людей, которые сами уже давно стали взрослыми, отцами, прошли через горечь потерь. Воспоминания о матери соединяются с воспоминанием об атмосфере любви, нежности, ласки, безграничной заботы, терпения, самопожертвования. Спустя подчас многие годы, когда матери уже давно нет на свете, она остаётся символом, нравственной опорой, помогающей выстоять среди враждебных обстоятельств жизни. Благодаря матери в сознание входят важнейшие нравственные ценности, происходит первичное осознание многих нравственных понятий и сторон жизни. Это влияние матери, женщины – влияние, утверждавшее гуманистические основания лич-

ности. По-новому, изумительно звучит в произведениях Шукшина тема матери.

В. Распутин в своей публицистической статье «Твой сын Россия, горячий брат наш...» разделяет отношение Шукшина к женщине на два противоположных: отношение к женщине-жене (отрицательное) и отношение к женщине-матери (восторженное). Мать для него – это любовь, доброта, умение понимать и прощать, природная мягкость и душевная стойкость. Таковы все матери в его рассказах, они самый высокий образ человеческого мира. В рассказе «На кладбище» матери несут в себе всё. Матери Шукшина абсолютно лишены покоя. Они преисполнены тревогой за своих детей, живущих не мудро, дисгармонично. В их тревоге, в их действиях во имя спасения своего ребенка, женщина-мать есть образ земной Божьей Матери. Но так можно назвать и мать Витьки Борзенкова из рассказа «Материнское сердце», и мать Ваньки Тепляшина из одноимённого рассказа, и мать длиннолицего Ивана из рассказа «В профиль и анфас». Все они земные, озабоченные повседневными делами, все они от земли. Об этом свидетельствуют рассказы «Материнское сердце», «Сны матери», «Далёкие зимние вечера» [3].

Рассказ «Далёкие зимние вечера» вновь возвращает Шукшина и нас, читателей, к дням нелёгкого военного детства. Смысл заглавия – давние по времени, далёкие от сегодняшнего дня, зимние вечера как трудное, но и радостное ожидание матери. Дети с нетерпением ждут того момента, когда за окном услышат её легкие шаги. Перед нами двое детей: Ванька и Наташка, брат и сестра. Через речь Наташи, её песни, её обращения к брату проступает образ матери. Что особенно поражает в рассказе? Холод, голод – но нет озлобленности. Есть радость общения с детьми. «Доченька, сынок, милые вы мои», – обращается к ним мать.

Ю. М. Лотман писал: «Характер женщины весьма своеобразно соотносится с культурой эпохи. С одной стороны, женщина с её напряжённой эмоциональностью, живо и непосредственно впитывает особенности своего времени, в значительной мере обгоняя его. (...) С другой стороны, женский характер парадоксально реализует и прямо противоположные свойства, женщина – жена и мать –

в наибольшей степени связана с надысторическими свойствами человека, с тем, что глубже и шире отпечатков эпохи» [2, с. 46].

В педагогических дисциплинах всегда представлена тема – личность учителя. Теоретические знания об учителе, о его педагогической деятельности могут быть дополнены художественно-образными представлениями о восприятии учителя учениками. Это помогает создать более целостное и объёмное знание об учителе, о его роли в образовательном процессе, в жизни отдельного человека. Наше убеждение – хороший педагог должен быть и хорошим читателем.

Школьники размышляют над педагогическими проблемами, обращаясь к классике и современной литературе, литературе отечественной и зарубежной, романам-эпопеям и маленьким рассказам, постигая значение и смысл педагогических явлений, предстающих перед ними в научно-теоретической и художественно-образной формах одновременно.

Образы учителей, сверстников, пору взросления рассматривает в своих произведениях Ю. Рытхэу. Он отмечает, что его выход в мировую литературу произошёл только благодаря тому, что он с юности освоил прекрасный русский язык, русскую классическую литературу, благодаря тем людям и учителям, которые помогли ему впитать русскую культуру.

Но особенно поразили начинающего писателя произведения двух великих русских писателей: Антона Павловича Чехова и Максима Горького.

Например, идея повести «Когда киты уходят» навеяна известным циклом ранних рассказов Горького «Старуха Изергиль». А на создание романа «Время таяния снегов» Рытхэу вдохновила горьковская трилогия «Детство», «В людях» и «Мои университеты».

«Я понял, что настоящая художественная литература – это то волшебное зеркало, в котором человек видит беспощадную правду о себе»: с мечтой о горьковском изображении правды и взялся Ю. Рытхэу за образ Ринтына, в чем-то очень близкий далекому Алеше Пешкову.

«В ту ночь Ринтыну снились книги. Они проходили строем перед ним, ветер шелестел их страницами, переворачивал тугие листы». Да, тут есть уже и книги, и свой учитель Татро, советующий

учиться и старикам, чтобы читать книги, потому что «с ними всё же веселее». И шутка, оказывается, тоже постоянно живёт здесь, её тут любят и ценят.

Талант автора сказывается и в умении точно, пластически нарисовать психологическое состояние героя. В эпизоде открытия школы перед ребятами выступает директор Василий Львович. Он улыбнулся и вдруг заговорил по-чукотски. Это так поразило ребят, что поначалу они не вдумывались в смысл того, о чём говорил директор. «Ринтын плохо слушал речь директора. Он смотрел на золотой зуб говорившего и был занят мучительным решением вопроса: каким образом вырос золотой зуб во рту директора?» Тут тонкий юмор писателя подчёркивает наивность мальчишеского мышления. Но в то же время именно слова директора о том, что в их жизни наступила великая весна – время таянья снегов, когда сойдёт холодный тяжёлый снег и свободно, как цветы в тундре, расцветут таланты народа, позволяет автору позднее и всю трилогию назвать «Время таяния снегов».

Неповторим образ Ринтына и в школьной жизни, когда он с радостью читает книги, боясь забыть буквы, с усердием готовит уроки при свете жирника. Рытхэу показал реальное и великое назначение школы в жизни человека, осознав собственным опытом её роль в скорейшем познании мира. Маленький человек уже сам заряжается этой «быстротой» познания, он хочет шагать через ступени, о чём автор повествует со свойственной ему доброй улыбкой (сцена, когда ученики младших классов, услышав за дверьми седьмого класса интересный рассказ, заявили, что тоже хотят учиться в этом классе, а не в своём).

Вместе с Ринтыном и его товарищами осознают значение школы и взрослое население посёлка. Теперь уже никто не удивляется желанию подростка поехать учиться в Ленинград, напротив, отправляют и благословляют его в путь всем колхозом. Уезжая, Ринтын увозит мечту своих земляков и обязан её выполнить. Последующие три года стали университетами жизни для Ринтына. Приезд в Ленинград и первое знакомство с университетом почти анекдотично. Вахтер университета спросил их: «Вы абитуриенты?» На что ребята гордо ответили: «Нет, мы чукчи». Поэтому и первая ночь в Ленинграде была проведена на каменной скамье возле сфинксов.

Именно учёба в университете подарила Ринтину возможность узнать всю красоту города, узнать первую настоящую любовь и первые прикосновения к миру печатного слова.

Таким образом, в современной школе необходимо уделять особое внимание педагогике художественного текста. Размышляя над проблемами художественного текста, образной стороне произведения, учителям-словесникам необходимо проводить творческие работы, литературно-педагогические олимпиады, которые позволят школьнику по-новому взглянуть на своё обучение.

### Список литературы

1. *Коновалова Л.И.* Литературное развитие читателя-школьника в процессе изучения художественного произведения в его родовой и жанровой специфике. – СПб, 2012.

2. *Лотман Ю.М.* Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – нач. XIX вв.). – СПб: Искусство, 1994.

3. *Роботова А.С.* Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики: Научно-методическое пособие. – СПб: ООО «Книжный дом», 2008.

*Е. А. Соколова*

### СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ: ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМИ ТЕКСТАМИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Почему сегодня в России «писателей» намного больше, чем читателей? По какой причине наш эстетический вкус в выборе своего круга чтения претерпел серьёзные изменения? Как вернуть интерес к глубоким классическим произведениям? Верна ли мысль Мортимера Адлера: «В школе мы прекращаем движение. В значительной степени именно школа сделала нас такими – людьми, не умеющими читать и получать от этого пользу и удовольствие» [2]?

В современной методической литературе достаточно много внимания уделяется проблеме смыслового чтения как обязательного условия успешного обучения, однако практика показывает, что данную коммуникативную лакуну учителям и методистам преодо-

леть так и не удалось. Целью смыслового чтения является глубокое и детальное понимание (вИдение) текста на лингвистическом, семантическом, психологическом, эмоциональном, образном и др. уровнях. Развить устную и письменную речь, сформировать коммуникативную компетентность без такого чтения в полной мере просто невозможно.

Смысловое чтение – это метапредметный навык, и его составляющие нашли своё отражение в структуре всех универсальных учебных действий: в личностные УУД входят мотивация чтения, мотивы учения, отношение к себе и к школе; в регулятивные УУД – принятие учеником учебной задачи, произвольная регуляция деятельности; в познавательные УУД – логическое и абстрактное мышление, оперативная память, творческое воображение, концентрация внимания, объём словаря.

Навык смыслового чтения предполагает формирование следующих умений: выявлять в тексте слова и выражения, значения которых непонятно, и осознавать потребность в выяснении их смысла; пользоваться сносками и школьным толковым словарём; отвечать на вопросы по содержанию словами текста; определять эмоциональный характер текста; выделять опорные, «ключевые» (наиболее важные для понимания читаемого) слова; опираться на знание биографии автора и авторские ремарки для характеристики персонажей; определять мотивы поведения героев путём выбора правильного ответа из ряда предложенных; уметь прогнозировать содержание читаемого; осознавать авторское и собственное отношение к персонажам; формулировать тему небольшого текста; работать с заголовками: выбирать наиболее точный из предложенных; озаглавливать текст или рисунок, прогнозировать содержание по заголовку и составлять высказывания по заданному заголовку; выявлять смысловую и эмоциональный подтекст; определять идею произведения путём выбора из ряда пословиц той, которая наиболее точно выражает главную мысль; находить главную мысль, сформулированную в тексте; определять характер книги (тему, жанр, эмоциональную окраску) по обложке, заглавию, рисункам. Это серьёзный запрос на результат обучения такого уровня, который сегодня реализуют только единицы выпускников.

Причин этому множество: низкая мотивация школьников, переполненность школ, смена коллективного мышления учащихся индивидуальным, коммуникативные перегрузки по причине вероятно высокой нагрузки учителей-словесников, угасание школьных традиций, которые просто некому поддерживать, высокая наполняемость классов и т.д. В данных условиях у филолога есть несколько возможностей: максимально использовать свой урок, вдохновить учителей-предметников работать над формированием единого речевого регламента школы совместно и системно, использовать ресурс внеурочного времени. В контексте этой ситуации рассмотрим наиболее эффективные технологии смыслового чтения, которые могут быть использованы в первую очередь при чтении художественного текста, затем обратимся к остальным учебным текстам. Среди них:

- предвосхищение, предугадывание предстоящего чтения по заголовку, эпиграфу, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации и т. п.;
- выявление первичного восприятия;
- выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с содержанием, эмоциональной окраской прочитанного текста;
- медленное «вдумчивое» повторное чтение (всего текста или его отдельных фрагментов);
- диалог с автором через текст;
- комментированное чтение;
- выделение ключевых слов, предложений, абзацев, смысловых частей;
- постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части;
- иллюстрация каждой смысловой части с помощью графической схемы, рисунка, символа (рисунки на полях);
- выразительное чтение;
- выявление и формулирование основной идеи текста или совокупности его главных смыслов своими словами;
- беседа о личности автора текста;
- работа с материалами учебника, дополнительными источниками;

- обсуждение смысла заглавия;
- подтекстовый анализ (работа с символами, ассоциациями, цитатами, анализ особенностей исторического момента создания текста и т. п.);
- словарная работа (обращение к словарям, создание Глоссария);
- чтение с пометками (разработка системы значков-маркёров);
- сопоставление информации представленной в разной форме (вербальной и графической);
- поиск сходства в противоположных точках зрения;
- преобразование текста: редактирование, сопоставление вариантов, перевод в другой жанр, изменение адресата, обобщение данных из разных источников, создание ссылок и комментариев.

Т. И. Степанова, учитель русского языка и литературы, также предлагает ряд эффективных упражнений [1]:

Имеющийся в одном экземпляре текст даётся ученику, который читает абзац, остальные ученики слушают его и задают вопросы тещу, чтобы проверить, понимает ли он читаемый текст. Если его ответ не верен или не точен, слушающие его поправляют. Первым всегда читает учитель, он передаёт текст первому ученику, затем второму и т. д.

Представляет интерес и стратегия «Чтение с остановками». Она применяется при чтении текстов различных типов речи. Её цель – управление процессом осмысления текста во время его чтения. Обучающиеся читают отрывок изучаемого произведения и отвечают на вопросы к нему до перехода к чтению следующего. Вопросы должны быть направлены на контроль общего понимания прочитанного отрывка и прогнозирование содержания следующего.

Все рассмотренные технологии можно использовать как в средней, так и в старшей школе. Рассмотрим ещё один пример работы по совершенствованию смыслового чтения, но уже в старшей школе.

Классу предлагается работа по вариантам и следующие задания:

1) Прочитайте текст (первый вариант читает Текст 1, второй вариант Текст 2). Подчеркните в нём все ключевые слова. Выделите ключевую фразу текста и запишите её своими словами. Кратко перескажите текст соседу по парте. Ответьте на его вопросы.

## **Текст 1**

*Руководствуясь собственными стандартами чтения, я считаю, что прочёл немного. Безусловно, я получал нужную мне информацию из массы книг, но не всегда стремился к их пониманию. Некоторые книги я часто перечитывал, это было легче, чем читать впервые. Сейчас читаю ради понимания в течение года не более 10 книг из числа тех, которые не открывал раньше. Эта работа была и остаётся для меня самой сложной. Я редко занимаюсь ею в мягком кресле своей гостиной, опасаясь чересчур расслабиться. Я читаю за рабочим столом, почти всегда с карандашом и блокнотом.*

*Из этого следует ещё один признак, по которому можно определить, действительно ли вы работаете над чтением. Помимо усталости должен существовать видимый результат интеллектуальной деятельности. Обычно людям свойственно основные процессы мышления выражать словами. Мы привыкли вербализировать собственные мысли, вопросы и суждения, которые возникают в процессе чтения. Читая, вы непременно думаете, а потому у вас всегда есть то, что можно выразить словами. Отчасти я считаю чтение медленным процессом, потому что веду дневник своих скромных интеллектуальных достижений. Я не могу перейти на следующую страницу, если не запишу мысль, которая пришла мне в голову при чтении текущей.*

*Я считаю более эффективным не загружать память во время чтения и делать заметки на полях книги или в блокноте. Процесс работы памяти можно запустить позже, и, конечно, это необходимо. Но правильнее будет не смешивать её с работой по пониманию замысла автора как главной цели чтения.*

*Некоторым нравится делать заметки на обложке или последних страницах книг. Такие читатели, как и я, понимают, что данный способ позволяет, лишний раз не перечитывая текст, восстановить основные мысли автора, которые хотелось запомнить в процессе чтения книги. Из-за собственных подчёркиваний и заметок вы, вероятно, неохотно будете отдалять свои книги окружающим. Эти «заметки на полях» станут частью вашей интеллектуальной биографии, и, скорее всего, вам не захочется делиться ими ни с кем, кроме своих близких друзей.*

*Не забудьте, что количество заметок, какой способ вы бы не выбрали – поля книги или блокнот – не играет никакой роли. Есть разные виды чтения, и – соответственно – есть разные виды заметок. Только прошу вас – не делайте свои заметки похожими на студенческие конспекты. В них отсутствует запись мыслей. В лучшем случае конспект оказывается добросовестной копией слов учителя. Именно поэтому, выбрасывая свои конспекты по окончании экзаменов, вы ничего полезного не*

теряете. Делать заметки вдумчиво так же сложно, как и вдумчиво читать. По сути, одно может быть проявлением второго, если записки, сделанные во время чтения, содержат настоящие мысли.

Вы можете оценить эффективность своей работы над текстом по записям, сопровождающим чтение какой-либо книги [2: 105–107].

## **Текст 2**

У каждой книги есть свой «скелет» в шкафу, а точнее – между страницами. Ваша задача – его найти. Книга попадает к вам, если можно так сказать, с плотью на костях и в одежде. Она полностью готова к выходу в свет. Я не прошу вас быть грубыми и безжалостными. Вам не придётся раздевать её или обнажать кости, чтобы увидеть скрытый каркас. Но в процессе чтения вы должны «просвечивать» книгу «рентгеновским» взглядом, поскольку важнейшая часть первого восприятия книги – это определение её структуры.

Вы знаете, как яростно некоторые люди не приемлют инквизицию. Есть и те, кто не менее горячо протестует против любого анализа. Им просто не нравится что-либо расчленять, даже если режущим инструментом выступает ум. Они чувствуют, что анализ что-то разрушает. Особенно часто это бывает с произведениями искусства. Когда вы пытаетесь показать такому человеку внутреннюю структуру, сочетание элементов, способ их соединения, он реагирует так, словно вы только что убили стихи или музыкальное произведение.

Поэтому я использовал метафору с рентгеном. Живой организм не пострадает, подвергшись такому исследованию. Пациент даже не почувствует вмешательства – и в то же время врач изучит строение его тела. У него появится наглядная обобщая «карта». Никто не сомневается в пользе такого задания для дальнейших манипуляций с живым организмом.

Таким же образом вы можете проникнуть сквозь «подвижную» поверхность книги к «скелету». Увидеть, как соединяются её части, понять, как они подогнаны друг к другу, проследить обобщающую связующую нить. Это можно сделать без малейшей угрозы жизнеспособности книги.

Этот урок я усвоил, ещё будучи студентом. Как и множество моих ровесников, я полагал, что умею писать стихи. Возможно, даже считал себя поэтом. Видимо, поэтому я так резко отреагировал на слова преподавателя английской литературы. Тот убеждал нас, что можно в одном предложении выразить структурную единицу каждого стихотворения, а затем составить каталог его содержания в прозе, перечислив по порядку все составляющие.

Продумать подобное с «Адонаис» Шелли или одой Китса казалось мне едва ли не нанесением тяжких увечий. Такое хладнокровное «расчле-

нение» уйдёт всю поэзию, думал я. Но я проделал эту работу, провёл необходимый анализ – и год спустя с удивлением обнаружил обратное. Такая тактика чтения не разрушает стихи. Напротив, благодаря обрётённому в результате анализа пониманию стихи становились похожим на живой организм. Вместо размытого пятна стихотворение выглядело грациозным и подвижным реальным существом.

...Каждая заслуживающая внимания книга имеет свою структуру. Лишённая подобной организации, она становится беспорядочной и бессмысленной. Такая книга не особо пригодна для чтения, как и все плохие книги [2: 147 – 149].

2) Поменяйтесь текстами. Прочитайте текст другого варианта и постарайтесь найти в нём ВАЖНУЮ для понимания материала информацию, которую вы НЕ слышали в пересказе товарища.

3) Используя методiku «Ромашка Блума», составьте к каждому тексту вопросы (например, что такое, по мнению М. Адлера, смысловое чтение? Чтобы действительно *понять* содержание информационного учебного текста, необходимо научиться читать не только текст, но и *подтекст*? Почему необходимо читать текст по *методу рентгеновского снимка*? Что *произойдёт*, если не применять приёмы вдумчивого чтения? Чем смысловое чтение *отличается* от развлекательного? Какой *результат* интеллектуального труда будет соответствовать вдумчивому чтению? и др.).

Среди эффективных приёмов работы с учебно-научным текстом можно также отметить следующие: неординарная интерпретация текста как мотивация смыслового чтения, работа над совершенствованием композиции текста, применение законов логики аргументации в логически искажённых учебных текстах-рассуждениях, работа с синонимическими рядами, совершенствование «мёртвого» текста, редактирование деформированного учебного текста и т. п.

Рассмотрим на конкретном примере первый приём данного ряда. Учащиеся получают задание следующего содержания: Пётр Вайль и Александр Генис в своей книге «Родная речь. Уроки изящной словесности» [3] утверждают:

«...Посрамленные и униженные в финале Митрофанушка и его родители – единственное светлое пятно в пьесе.

*Живые, полнокровные, несущие естественные эмоции и здравый смысл люди – Простаковы – среди тьмы лицемерия, ханжества, официоза.*

*Угрюмы и косны силы, собранные вокруг Стародума.*

*Фонвизина принято относить к традиции классицизма. Это верно, и об этом свидетельствуют даже самые поверхностные, с первого взгляда заметные детали: например, имена персонажей. Милон – красавчик, Правдин – человек искренний, Скотинин – понятно. Однако при ближайшем рассмотрении убедимся, что Фонвизин – классицист только тогда, когда имеет дело с так называемыми положительными персонажами. Вот они – ходячие идеи, воплощенные трактаты на моральные темы.*

*Но герои отрицательные ни в какой классицизм не укладываются, несмотря на свои «говорящие» имена.*

*Фонвизин всеми силами изображал торжество разума, постигшего идеальную закономерность мироздания. Как всегда и во все времена, организующий разум уверенно оперся на благотворную организованную силу: карательные меры команды Стародума приняты – Митрофан сослан в солдаты, над родителями взята опека. Но когда и какой справедливости служил учрежденный с самыми благородными намерениями террор?*

*В конечном-то счете подлинная бытийность, индивидуальность характеров и само живое разнообразие жизни оказались сильнее. Именно отрицательные герои «Недоросля» вошли в российские поговорки, приобрели архетипические качества – то есть они и победили, если учитывать расстановку сил на долгом протяжении российской культуры.*

*Но именно поэтому следует обратить внимание на героев положительных, одержавших победу по ходу сюжета, однако проигравших невнятным теням по нашей словесности.*

*Мертвенно страшен их язык. Местами их монологи напоминают наиболее изысканные по ужасу тексты Кафки. Вот речь Правдина: «Имею повеление объехать zdeшний округ; а притом из собственного подвига сердца моего, не оставляю замечать тех злонравных невежд, которые, имея над людьми своими полную власть, употребляют ее во зло бесчеловечно».*

*Легче всего отнести весь этот языковой паноптикум на счет эпохи – все же XVIII век. Но ничего не выходит, потому что в той же пьесе берут слово живущие рядом с положительными отрицательные персонажи. И какой же современной музыкой звучат реплики семейства Простаковых! Их язык жив и свеж, ему не мешают те два столетия, которые отделяют нас от «Недоросля».*

*И положительные, и отрицательные герои «Недоросля» нагляднее всего проявляются, обсуждая проблемы образования и воспитания. Это понятно: активный деятель Просвещения, Фонвизин, как и было тогда принято, уделял этим вопросам много внимания. И – вновь конфликт.*

*Двести лет смеются над недорослевой глупостью, как бы не замечая, что он мало того что остроумен и точен, но и в своем глубинном проникновении в суть вещей, в стихийной индивидуализации всего существующего мира – в известном смысле предтеча Андрея Платонова. А что касается способа словоизъявления, Митрофан – один из родоначальников целого стилевого течения современной прозы: мог ведь Карамзин написать – «умом головы» или Довлатов – «отморозил пальцы ног и уши головы».*

*Простые и внятные истины отрицательных и осужденных школой Простаковых блистают на сером суконном фоне прописных упражнений положительных персонажей. Даже о такой деликатной материи, как любовь, эти грубые, необразованные люди умеют сказать выразительные и ярче».*

Первому варианту предлагается опровергнуть данное утверждение и аргументировать свою точку зрения, а второму варианту – доказать справедливость утверждения и аргументировать противоположную точку зрения.

Таким образом, учащимся предлагается прочитать привычный текст под другим углом: открыть для себя новые грани речевой характеристики героев, иногда даже вступая в спор с традиционной (нетрадиционной) интерпретацией известного художественного текста.

Ещё одним примером такого диалога интерпретаций при условии осмысленного прочтения текста-первоисточника может быть задание, связанное с многоуровневым изучением повести Василя Быкова «Сотников».

Внимательно прочитайте цитату из эссе Михаила Веллера, посвященного творчеству В. Быкова [4].

*«...Василя Быкова хвалить и возносить стали только после «Сотникова» – официально все разом, как по свистку, ну, как у нас принято. Ну, партийной критике было понятно и понравилось, что главное на войне – это верность присяге, долгу, советской идее, это превыше всего. Но повесть сложнее, как обычно у Быкова. Она о том, что благородство и святые намерения могут только погубить дело и мешать. А вот умение, сила и ловкость, живучесть – они как раз скорее способны сделать необходимое дело. И святой становится иждивенцем умелого грешника. Но это – первый уровень.*

*А второй – что святой хранит верность убеждениям до конца и принимает смерть бесстрашно – смерть за дело, которое всё равно победит. Будь верен долгу и идее, верен правде и справедливости – и твоё дело всё равно победит, даже если ты умрёшь. Но твои соратники – победят. Однако это – только второй уровень.*

*А есть и третий. Это Сотников повинен в смерти крестьянки, которая их укрывала. И в предательстве напарника, Рыбака, он повинен. Сидел бы в отряде со своим кашлем, не был бы ранен, когда убежали от полицаяв, не лез бы на рожон со своим героизмом – так и дело было бы сделано, и живы все остались.*

*Четвёртый же: не принимает Рыбака смерть, не лезет голова в петлю, когда он, согласный идти в полицию, помогавший вешать Сотникова, в ужасе от поворота судьбы, пытается покончить с собой. Вот рок его такой – жить. Слишком живой он, здоровый, умелый, расторопный. Есть люди, не способные умереть – и тогда жить приходится иногда так, что самому страшно и тошно.*

*Вот такую непростую штуку написал Быков».*

Отложив текст, в течение 5 минут запишите на чистый лист бумаги все слова и словосочетания, которые вы вспомните после прочтения данного текста. Сравните полученный результат с соседом по парте.

Ещё раз прочитайте текст М. Веллера. Какие уровни прочтения повести В. Быкова вы передали ключевыми словами не полно? Ви-

дите ли вы в прочитанном тексте повести новые уровни? Для чего необходимо выполнять подобные задания?

Все эти приёмы так или иначе описаны в методике преподавания русского языка и литературы и используются на уроках словесности, а вот проблемы смыслового чтения информационных учебных текстов они не всегда решают. Теперь остановимся на специфике учебно-научных текстов. В.И. Александров, кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы МОУ «Рощинская СОШ» города Челябинска, выделяет следующие **индикаторы учебного информационного текста**:

**Информативность** – намерение автора (интенция как единство цели и мотива) должно быть адекватно понято учащимися. Для чего написан текст? Современному поколению школьников просто необходимо понимать, ЗАЧЕМ они читают тот или иной текст.

**Экологическая валидность** – учебный текст должен учитывать реальность, в которой живёт и действует адресант. Текст должен давать ясные указания, как человеку действовать в похожих ситуациях, какие существуют варианты успешной деятельности для решения жизненных противоречий. Учащийся, изучив материал, может ответить на вопрос: «Для чего Я прочитал этот текст?»

**Универсальность** учебного текста как культурного средства – учебный текст должен представлять собой образ деятельности, организованной для решения определённой учебной цели. Когда, где и для каких целей МНЕ можно использовать форму этого текста?

Одной из задач современного учителя при формировании коммуникативной компетентности учащихся – выбрать более качественный учебный текст, заранее оценив его с точки зрения наличия всех вышеперечисленных индикаторов. Смысловое чтение – тяжёлый и кропотливый труд, это работа, которую современный ученик пытается игнорировать, имея множество альтернатив. Однако все эти альтернативы – способ получения информации и не более того, в результате же смыслового чтения учащийся качественно меняется, совершенствуется.

Содержание и специфику смыслового чтения великих книг сформулировал Мортимер Адлер [2]. Попробуем адаптировать основные каноны данного исследования применительно к современному школьнику и сформулируем их в виде правил чтения инфор-

мативных учебных текстов. В лучшем случае ученики будут изменять все эти правила, но на первых этапах возможно их выборочное использование. Итак, при чтении информативных учебных текстов необходимы следующие шаги:

- выделите ключевые слова и определите их значение в данном контексте, используя словарь (найдите общий язык с автором);
- выделите в тексте все непонятные места, не пропуская ни одного слова, которое вызывает сложность восприятия текста;
- найдите ключевое предложение(-я) текста и запишите его(их) своими словами;
- если вы не почувствовали усталости после проделанных шагов, начинайте сначала: вы не работали, а развлекались;
- запишите свои мысли и вопросы, которые появились в процессе чтения, представив, что автор – ваш собеседник. Только не делайте конспекта текста, потому что в нём отсутствует запись мыслей, а ваши мысли – главное при смысловом чтении;
- скорее всего, вам придётся перечитать текст три раза;
- ответьте на вопрос: какие задачи решил автор в данном тексте?
- прибегните к приёму расширенного чтения, обратившись к источникам, которые упоминает автор;
- в процессе второго или третьего чтения «просветите» текст «рентгеновским» взглядом, оценив её структуру и подтекст;
- перескажите основные части текста и определите, как они организованы в одно целое (для этого необходимо составить краткий план);
- определите, какую проблему изучает автор;
- найдите и сформулируйте основные аргументы текста;
- перескажите суть текста одной фразой;
- отнеситесь к содержанию текста критично: согласитесь или не согласитесь с позицией автора, обязательно аргументируя своё мнение (аргументы должны опираться на ваш опыт, иначе вы текст не осмыслили);
- после осмысленного чтения текста обязательно остаётся какой-либо осязаемый результат: в тетради или блокноте фиксируется словарная работа, синонимические ряды, вопросы, тезисы и аргументы автора, ваши мысли и аргументы, план текста и т. п.

– помните, что нельзя научиться читать, уделяя книге 15 минут в день.

Подобным уровнем работы с книгой владеет не каждый учитель, но главной задачей современного педагога становится мотивация ученика к учебному действию. В способности повести за собой, как известно, главное – «гореть» самому, а, следовательно, много читать и меняться под воздействием чтения. Можно сказать, что учитель – это не тот, кто учит, а тот, на чьём примере учатся. Современный учитель должен помнить, что образовательная мотивация определяется отношением учащегося к целям, процессу и результату учебной деятельности. Если хотя бы одна из перечисленных составляющих уходит из процесса обучения, то и мотивация иссыкает.

Системная работа по мотивации учителей и учащихся проводится в рамках деятельности экспериментальной (инновационной) муниципальной площадки «Формирование коммуникативной компетентности как основа метапредметного обучения в условиях реализации ФГОС» МОУ «СОШ № 3» г. Всеволожска в сетевом взаимодействии с ГАОУ ДПО «ЛОИРО». Все учителя-предметники используют технологии смыслового чтения на своих уроках, дают мастер-классы, размещают свой методический опыт на учебно-информационном портале. Подобная деятельность не может не принести своих результатов, одним из которых станет Районная метапредметная олимпиада школьников, которая состоится в ноябре 2019 года.

Работа с художественными и учебными текстами занимает важное место в деятельности учителя. Существует множество видов чтения и уровней способностей к нему. Не исключением являются и учителя, которые в силу коммуникативных перегрузок сами испытывают потребность в руководстве стратегиями чтения. В данной статье мы обратились только к некоторым аспектам смыслового чтения, разговор о котором будет продолжен в дальнейших исследованиях кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО».

## Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Чтение в составе универсальных учебных действий / Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя под ред. А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2010.
2. *Адлер М.* «Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений». – М.: «МАНН, ИВАНОВ И ФЕБЕР», 2019.
3. *Вайль П. и Генис А.* в своей книге «Родная речь. Уроки изящной словесности». – М.: Издательство АСТ, 2016.
4. *Веллер М.* «Огонь и агония» – М., 2018.
5. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2006.
5. *Козленко Л.Н.* Современный подход к формированию навыка смыслового чтения [Электронный ресурс] URL: <http://festival.1september.ru/articles/632538/>
6. *Поташиник М.М.* Требования к современному уроку. Методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2008.
7. *Пранцова Г.В., Романичева Е.С.* «Современные стратегии чтения. Смысловое чтение и работа с текстом». – М.: ФОРУМ, 2016.
8. *Разумихин А.* «ПРОЧтение классики». – М.: Русское слово, 2016. <https://nsportal.ru/>– Степанова Т.И., учитель русского языка и литературы.

*И. А. Шерстобитова*

### КОНЦЕПТ «НИГИЛИЗМ» В ДИСКУРСЕ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»

Один из принципов глобального образования предполагает воспитание широты видения мира («мировоззренческой перспективы»), признание равноправными разных точек зрения на мир, разных «образов мира».

Концепт (*лат.* *conceptus* – мысль, представление) в нашем понимании – система ценностей и смыслов, способствующая интеграции естественно-научного и гуманитарного образования [1, с. 153]. Концептный анализ является одним из инструментов интериоризации ценностей и смыслов культуры и формирования на их основе ценностно-смысловых ориентиров (ЦСО) [7, с. 45]. Обучение осуществляется в рамках **уроков-штудий на основе авторской моде-**

**ли концептного анализа** на основе методологии концептуального анализа Н.Л. Мишатиной [3, с. 7]. Как отсроченный результат глобального образования для обучающегося может быть наличие сформированных в ученике качеств будущего ученого-естествовника, обладающего гуманитарным мировоззрением.

Известно, что выдающиеся ученые-естествоиспытатели XIX века – И.М. Сеченов, Д.И. Менделеев, А.М. Бутлеров и др. – обладали гуманитарным мировоззрением, опирающимся на широкий кругозор; имели способность к аналогиям и ассоциациям, что и определяло возможность научного предвидения. Учёные были не лишены художественного вкуса. Например, Д.И. Менделеев и И.М. Сеченов дружили, их сближала не только любовь к науке, но и любовь к музыке и природе. А.М. Бутлеров очень любил читать художественную литературу и книги по различным отраслям знания.

Интересным представляется на уроке литературы проанализировать художественный образ Базарова, героя романа И.С. Тургенева «Отцы и дети», как учёного. Перед нами – естествоиспытатель, материалист и революционер, он очень близок по духу к учёным своего века. Но Базаров отрицает искусство, проявления каких бы то ни было чувств у человека он считает ненужными. В статье делается попытка показать, как отрицание искусства, культуры сказывается на личности естествоиспытателя.

Приведем фрагмент урока-построения **концепта «нигилизм»** на интегрированном уроке-штудии или метапредмете, под которым понимается «то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними» [8].

Для того чтобы сформировать концепт «нигилизм», система знаний к нему должна быть выстроена как система концептов по типу герменевтического круга (в литературоведении – кольцевой композиции), основанного на особенной цикличности процесса понимания и эволюции (концепт «нигилизм» формируется через систему концептов «природа-культура-человек»). В начале урока предлагаем учащимся проблемные вопросы: «Можно ли подавить природу человека и заставить её подчиниться идее (в нашем случае, идее нигилизма)? Может ли настоящий учёный быть нигилистом? Есть ли явление нигилизма в современном мире среди ученых-

естественников?» Учащиеся отвечают на вопросы, выдвигают гипотезы. В процессе урока-штудии необходимо разрешить проблемные вопросы (в статье приводится фрагмент урока).

Урок строим как систему гипотез. Для того чтобы сформировать концепт «нигилизм», необходимо обратиться к тексту: Евгений Базаров, отрицая романтическое отношение к природе как к храму, попадает в рабство к низшим стихийным силам бездушной природной мастерской: «Эге! вон молодец муравей тащит полумертвую муху. Тащи ее, брат, тащи! Не смотри на то, что она упирается, пользуйся тем, что ты, в качестве животного, имеешь право не признавать чувства сострадания, не то что наш брат, самоломанный!» [6]. Внимание учащихся привлекает неологизм Тургенева «самоломанный». Внутренняя жизнь Базарова в изображении Тургенева – это постоянная, упорная и ожесточенная борьба с самим собой, стремление насильственно подавить в себе свою человеческую природу ради убеждений (чтобы называться нигилистом).

На ассоциативном этапе (**штудия № 1 «Мир ассоциаций»**) в рамках применения приёма «ассоциативный эксперимент» обратимся к открытиям известных психологов. Просим подготовленного учащегося озвучить данные исследований. Эрих Фромм предложил подходить к нигилизму как к одному из механизмов психологической защиты. Развитие человека идёт по пути увеличения «свободы», но не каждый человек может адекватно воспользоваться этим путём, вызывая ряд негативных психических переживаний и состояний, и это приводит его к отчуждению. В результате человек теряет свою самость (или «Я»). Возникает защитный механизм «бегства от свободы», нигилизм [9].

Понятие нигилизм также анализируется В. Райхом. Он писал о том, что телесные характеристики (сдержанность и напряжённость) и такие особенности, как постоянная улыбка, пренебрежительное, ироничное и вызывающее поведение, – это остатки очень сильных защитных механизмов в прошлом, которые отделились от своих исходных ситуаций и превратились в постоянные черты характера. Они проявляются как «невроз характера», одной из причин которого и есть действие защитного механизма – нигилизма [5]. Учащиеся делают выводы о том, что нигилизм – это психологические нарушения и заболевание нервной системы человека.

Просим обучающихся назвать качества личности, определяющие поведение Базарова как нигилиста, доказать свои мысли цитатами. Обучающиеся говорят о «безмерной гордости», самолюбии, о желании власти над другими людьми: «Когда я встречу человека, который не спасовал бы передо мною, тогда я изменю своё мнение о самом себе», «Ситниковы нам необходимы. Мне нужны подобные олухи. Не богам же горшки обжигать!». Акцентируют внимание на нигилистических принципах Базарова: «Исправьте общество, и болезней не будет» или «Это уж не наше дело, сперва надо место расчистить», которые дают нам понять, что Базарова не устраивает общество [6]. Обучающиеся делают промежуточный вывод о том, что философия жизни Базарова очень похожа на «невроз характера». Другие школьники видят сходство героя Тургенева с Раскольниковым, разделяющим людей на два разряда: «право имеющих» и «тварей дрожащих». Базаров действительно прообраз и предтеча героя Достоевского с его противоречиями: злоба и ожесточение как форма проявления скрытой любви, как полемика с добром, подспудно живущим в душе отрицателя.

Этап диалога культур (**штудия № 3 «Слово в диалоге культуры»**) позволяет выполнить следующие требования в обучении: изучить круг глобальных (учебных, практических, прикладных, научных) проблем; интегрировать проблемы, относящиеся к разным областям знаний; воспитывать самостоятельность и самоорганизацию в принятии решений по преодолению данных проблем. Этап предполагает искусство ведения проблемного диалога, в ходе которого учащиеся самостоятельно открывают идею.

В рамках приёма «диалог с концептом» ставим проблемный вопрос. «Я нужен России... Нет, видно не нужен. Да и кто нужен? Сапожник нужен, портной нужен, мясник...» – решает герой романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» Евгений Базаров перед смертью [6]. Говорим с учащимися о том, что Тургенев в «Отцах и детях» разрешал философский вопрос: «Кто нужен России?» Перед самой смертью Евгений задается вопросом о смысле своей жизни и приходит к неутешительному для себя выводу. Базаровы, знающие, что в данный момент «полезнее всего», «ломающие старое», «расчищающие новое место для нового», не нужны? Новое легко может

воспринять человек, не обременённый штампами, традициями. Бор, Ньютон, Эйнштейн, Галуа совершили свои открытия, когда им не было и 30 лет, как и Базарову. Что нужно, для того чтобы стать настоящим учёным?

Работу с концептом «нигилизм» на третьем этапе начинаем с исторической справки. Подготовленный ученик: «В России начала шестидесятых годов XIX века выходцы из неблагородных сословий (разночинцы) получили доступ к высшему образованию. Они жаждали «наполеоновской» деятельности, признания, хотели приносить пользу, облегчить положение народа, нужды которого им отлично известны. Разночинцы шли, как правило, в естественные науки, увлекались материализмом, причем в низшем его проявлении, вульгарном. Базаров в «Отцах и детях» – один из представителей нигилистов-шестидесятников».

На этапе диалога культур в рамках *приёма «анализ причинно-следственных связей в структуре концепта-суждения»* обратимся к тексту: «...Главный предмет его – естественные науки. Да он все знает...», «...он принялся за своих лягушек, за инфузории, за химические составы и всё возился с ними...» [6]. Базаров считает, что только естественные науки способны вести к прогрессу. Выдвигаем **первую гипотезу**: знание естественных наук приведёт к прогрессу?

Для актуализации знаний учащихся приведём ещё одну историческую справку: в середине XIX века прогресс естественно-научных знаний был ошеломляющим. Многим тогда казалось, что с их помощью можно решить окончательно все вопросы не только природного порядка, но и социальные, нравственные, эстетические.

Для доказательства или опровержения гипотезы обратимся к тексту: «На что тебе лягушки, барин?» – «А вот на что, – отвечал ему Базаров..., – я лягушку распластаю да посмотрю, что у неё там внутри делается; а так как мы с тобой те же лягушки, только что на ногах ходим, я и буду знать, что и у нас внутри делается» [6]. Крестьянские ребятишки почувствовали странность рассуждений Базарова о сходстве людей с лягушками. Базаров не признаёт духовного начала ни в природе, ни в человеке; герой воспринимает мир только как естествоиспытатель. В рамках применения *приёма «диалог с концептом»* приведём известные научные факты. Геном африкан-

ской шпорцевой лягушки весьма близок к человеческому. Лягушки помогли в изучении болезни Альцгеймера и амиотрофического бокового склероза. Кстати, 11% нобелевских лауреатов по медицине и психологии использовали в своих исследованиях лягушек. Таким образом, первая гипотеза подтверждена, но с условием понимания ограниченности взглядов Базарова на природу и человека.

Предлагаем вернуться к взглядам, к философии Базарова как нигилиста. Микроскоп для него – сильнейшее доказательство его правоты. В нем нигилист видит картину всеобщей борьбы; сильный неизбежно и без раскаяния пожирает слабого: «...Инфузория глотала зеленую пылинку и хлопотливо пережевывала её» [6]. Герой думает, что искусство и другие проявления духовности жизни людей тормозят движение вперед. Выдвигаем третью гипотезу: искусство тормозит движение вперед, к прогрессу?

Для продолжения работы используем концепт **«культура»**. В рамках применения приёма *«генерализация идей»* обращаемся к роману и вспоминаем факты отношения Базарова к культуре, к искусству. Просим учащихся привести примеры из романа. Учитель замечает, что Базаров не одинок в нигилистическом отрицании: известных критиков того времени тоже можно назвать нигилистами. Д.И. Писарев отрицал творчество Пушкина, Н.А. Добролюбов лирику Пушкина считал «альбомными побрякушками».

Обучающиеся выдвигают гипотезы о том, к чему может привести отсутствие «художеств», эстетики в жизни учёного-естественника. За основу общей гипотезы учащиеся берут слова Д.И. Писарева (критика-нигилиста) о том, что в XIX веке проблемы нравственного воспитания должны были быть решены на основе новейших данных естествознания [4, с. 6]. Говорим с учащимися о том, как это видит И.С. Тургенев в романе. Для этого обращаемся к концепту **«человек»**.

Учащиеся приходят к следующим выводам. Базаров презирает братьев Кирсановых не только потому, что они в его глазах физически вырождающиеся барчуки (век аристократов давно прошел, что «принципы» Павла Петровича не позволяют обществу свободно развиваться), но и потому, что они «старички». Вообще «старички», с его точки зрения, – отставные люди, их «песенка спета». Базаров и

к своим родителям подходит с этой меркой: «Замечательная живучесть!» (Отцу Базарова в романе 61 год). Почему же Базаров не уважает старость? Неуважение к старости – результат антропологического взгляда Базарова на природу человека. Вслед за Фогтом нигилисты утверждали, что в процессе старения человека мозг истощается, его объём уменьшается, и, соответственно, становятся неполноценными как умственные способности, так и психика в целом [2, с. 56]. Вспоминаем с учащимися о том, что со времен классической древности старость считалась наиболее полноценным в умственном отношении периодом в жизни человека, римское слово «сенат» означало собрание стариков, высшие магистраты назывались «старцами», так как в них входили люди не моложе шестидесяти лет.

На последнем, четвертом, этапе (**штудия № 4 «Ценности и смыслы»**) вернёмся вместе с учащимися к мысли о том, кто нужен России. Базаров, без сомнения, нужен России, но как учёный-врач, человек, а не нигилист. На этапе формирования ценностей и смыслов обучающиеся отвечают на проблемные вопросы: «Можно ли подавить природу человека и заставить её подчиниться идее (в нашем случае, идее нигилизма)? Может ли истинный учёный быть нигилистом? Есть ли явление нигилизма среди учёных в современном мире?».

Почему же гений Базарова не смог раскрыться? Если вспомнить замечательные качества Н.И. Вавилова как исследователя, – широкий круг интересов в различных областях биологии, агрономии, географии, химии, колоссальные энергия и трудолюбие, – то всеми этими качествами обладал и Базаров. Но учёный должен быть свободным от любых модных течений. Для него главным должно быть беззаветное служение науке и России.

Обращение к текстам разных предметных областей на уроке литературы создает условия для формирования целостного мировоззрения юных исследователей, ведёт к формированию личной концептосферы учащегося в понимании гуманитарной культуры, способствует формированию глобально-ориентированного мировоззрения и мышления.

## Список литературы

1. *Алексашина И.Ю., Шерстобитова И.А.* Концепт как дидактическая единица интегрированного курса «Естествознание» [Текст]: – Физика в школе. – М.: Издательство ООО «Школьная пресса», 2016. – 153–155.
2. *Лебедев Ю.В.* Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети» [Текст]: М.: Просвещение, 1982.
3. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография /науч. ред. Н.Л. Мишатица [Текст]: – СПб: ООО «Книжный дом», 2017. – 450 с.
4. *Писарев Д.И.* Соч. в 4-х т., т. I, [Текст]: М, 1996. – С. 134-135.
5. *Райх В.* Анализ личности [Текст]: – М.: «Ювента», 1999. – 333 с.
6. Тургенев И.С. Отцы и дети [Электронный ресурс] – М. «Лексика», 1996. – //ilibrary.ru/text/11/indexhttps.html.
7. *Шерстобитова И.А.* Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования. Монография. [Текст]: / И.А. Шерстобитова. – Издательство Ламберт, 2017.
8. *Хуторской А.В.* Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс] //Вестник Института образования человека; 02.03.2012 г. – <http://eidos-institut.ru/journal/2012/0302.him>.
9. *Фромм Э.* Природа человека [Текст]: TheNatureofMan., 1968.

## Раздел III

### СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ И В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Е. А. Ардатова*

#### КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации отмечается, что содержание учебного предмета «Русский язык» «не в полной мере обеспечивает формирование коммуникативных компетенций обучающихся ... и что овладение теоретическими знаниями во многих случаях оказывается изолированным от умения применять эти знания в практической речевой деятельности» [4].

Разберемся, чем вызвано столь серьезное заявление на самом высоком уровне и каковы пути решения проблемы разрыва между теорией и практикой школьного образования. Представляется, что корни этого разрыва лежат очень глубоко. В современную эпоху высоких технологий культура перестает быть вербальной, люди в своём восприятии мира всё меньше опираются на слово, на текст и всё больше на зрительный образ и видеоряд, в связи с чем, выразить законченную мысль внятно и грамотно – даже на родном языке – становится довольно сложной задачей. Ученые констатировали факт сформированности у юного поколения мозаичного, клипового мышления, которое препятствует как пониманию, так и созданию обычных последовательно разворачивающихся «линейных» текстов. «Суть клипового мышления заключается в том, что оно умеет – и любит – быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами. Другая его особенность – предпочтение нетекстовой, образной информации» [10].

Еще одной причиной ослабления практических навыков коммуникации является глобальное распространение социальных сетей, делающих не виртуальное, обычное человеческое общение всё более затруднительным.

И научное сообщество, и родительская, и педагогическая общественность бьют тревогу, констатируя невозможность работать с новым поколением старыми методами, углубляющийся интеллектуальный разрыв между поколениями отцов (учителей) и детей (учащихся), ненужность и устарелость многих школьных знаний и подходов. В интернет-материалах, вызывающих неподдельный интерес родителей и педагогов, высказываются мысли о том, что современному школьнику (при всей, казалось бы, перегруженности школьной программы самой разнообразной информацией) прежде всего не хватает коммуникативных умений. В одной из популярнейших статей, посвящённых проблемам современного школьного образования, также в первую очередь обращается внимание на неумение обучающихся вступать в коммуникацию: «Специалисты выделяют четыре компетенции, которые будут наиболее нужны детям в том мире, который наступает и уже наступил частично. Их называют четыре «К»: коммуникация, кооперация, креативность и критическое мышление» [7].

К полезным, но малоизвестным детям школьного возраста вещам следовало бы также добавить речевое поведение в кризисной ситуации – так называемые (и очень модные сегодня) «кризисные коммуникации», которые позволили бы ребёнку справиться с неумением защитить себя, сформулировать и объяснить свои негативные переживания. Ещё одна важная задача современного человека – это выработка навыков презентации и самопрезентации. Актуальным для современной молодежи является также умение вести коммуникацию в социальных сетях и – шире – Интернете в целом. Многие молодые люди мечтают стать блогерами. Представляется, что этому виду коммуникации можно и нужно учиться.

Все вышесказанное определяет актуальность активизации в системе преподавания русского языка – в данном случае мы имеем в виду систему дополнительного образования – коммуникативной составляющей, максимально приближенной к жизненным потребностям современного ребёнка и российского социума.

Практика преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного давно базируется на коммуникативно-деятельностном подходе, который «ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями» [1]. Фундаментом коммуникативно-деятельностного подхода называют следующие универсальные принципы образования:

1) принцип текстualityности, создающий условия для освоения культурных ценностей посредством чтения текстов;

2) принцип коммуникативности, позволяющий организовать учебную деятельность как речевое взаимодействие автора и адресата текстов культуры;

3) принцип рефлексивности, обеспечивающий освоение субъектом учебно-познавательного процесса всех компонентов коммуникативной деятельности и осознание своей позиции в коммуникации [6, с. 175–177].

Как отмечают исследователи, концептуальным принципом коммуникативно-деятельностного подхода является направленная на формирование речемыслительных способностей целостность коммуникации, деятельности и методической системы обучения [3].

Коммуникативно-деятельностный подход в практике преподавания русского языка как родного разрабатывается в России с 1981 года в трудах А.Ю. Купаловой, Л.А. Тростенцовой, В.И. Капинос, Г.К. Лидман-Орловой, Е.С. Антоновой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова и др. Коммуникативно-деятельностный подход является разновидностью системно-деятельностного подхода, лежащего в основе ФГОС, и декларируется в качестве основополагающего при обучении русскому языку как родному [6].

Однако представляется, что в сфере преподавания родной речи наблюдается отставание и отход от принципов коммуникативности. Учебники русского языка для средней школы изобилуют языковыми упражнениями, нацеленными на формирование и совершенствование навыков правописания и пунктуации, а речевые упражнения (в основном языковые или условно-коммуникативные) носят эпизодический и бессистемный характер. Упражнения коммуникативного характера практически полностью отсутствуют в содержании школьных учебников по русскому языку. Поэтому, с одной стороны, весьма отрадно, что в 2018 году введена устная часть ОГЭ по

русскому языку, направленная на проверку сформированности навыков реальной речевой коммуникации, с другой стороны, возникает закономерный вопрос: а в результате чего могут быть сформированы упомянутые навыки, если в программе отсутствуют упражнения, их формирующие?

Современному школьному учителю русского языка, ограниченному жёсткими рамками программ и стандартов, в сложившейся непростой ситуации может прийти на помощь система дополнительного образования, которое Федеральный Закон о дополнительном образовании определяет как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства» [9]. Интеграция общего и дополнительного образования способствует качественному повышению знаниевого компонента учебного предмета, углубляет понимание предмета, повышает интерес учащихся к нему. Отмечая большую роль дополнительного образования в современном российском обществе, исследователи обращают внимание на его социальную востребованность как образования, «органично сочетающего в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка» [5, с. 177].

Представляется, что именно в рамках деятельности, лежащей за пределами основных образовательных программ, возможна реализация нестандартного, креативного подхода к обучению детей русскому языку. Особенность дополнительной развивающей программы по русскому языку состоит в последовательной реализации принципов коммуникативно-деятельностного подхода в процессе обучения, применении приёмов и технологий, распространённых в практике преподавания иностранных языков, и в частности русского языка как иностранного, а также творческом использовании элементов психологических тренингов, направленных на развитие коммуникативных способностей. Занятия русским языком со школьниками в системе дополнительного образования следует осваивать на следующих принципах:

– текстуальность (все задания урока строятся вокруг проблемного текста, дающего материал для дискуссии, а не разрозненных языковых упражнений);

– проблемность (каждый текст содержит некую интеллектуальную проблему, представляющую общечеловеческий интерес и соответствующую возрастным особенностям обучаемых);

– креативность (задания урока носят креативный характер, являясь, с одной стороны, продуктом оригинальной творческой мысли педагога и создавая, с другой стороны, условия для пробуждения и развития творческих способностей обучающихся);

– рефлексивность (комплекс заданий и упражнений заставляет задумываться, размышлять, осмыслять различные подходы и точки зрения, выбирать и аргументировать свою);

– реализация принципов педагогики сотрудничества, предполагающей роль учителя–старшего друга и наставника, помогающего в учебе и поиске истины;

– постоянное взаимодействие как учителя и учеников, так и обучающихся между собой;

– активная деятельность учеников в процессе познания истины (прежде всего, правил и закономерностей русского языка), выработки необходимых для свободного устного и письменного общения на родном языке навыков и умений.

Программу дополнительного образования по русскому языку должно отличать также сочетание активизации (в доступной и занимательной форме) знаний, уже имеющихся у учеников в результате освоения школьной программы, с тренингами по развитию речи, включающими креативные пересказы, рассказы, инсценировки, презентации, написание творческих работ, деловые и ролевые игры. Весьма полезной деятельностью для обучающихся в системе дополнительного образования будет участие в разнообразных конкурсах и олимпиадах по русскому языку.

Об актуальности внедрения в систему дополнительного образования коммуникативно направленных занятий по русскому языку шла речь выше, хотелось бы отметить также, что, помимо ликвидации пробелов в знаниях, возникающих в силу различных объективных и субъективных причин, подобного рода занятия несут важную социальную нагрузку, так как дают шанс улучшить своё знание госу-

дарственного языка РФ и развить свои коммуникативные способности всем желающим, в том числе и детям-инофонам, для которых русский язык не является родным.

Попыткой реализации перечисленных выше идей является разработка программы «Коммуникативный русский язык: практическая грамотность и развитие речи», которая проходит апробацию на базе ДДЮТ Всеволожского района Ленинградской области. Программа учитывает возрастные особенности, потребности и интересы учащихся и рассчитана на обучение разновозрастных групп детей.

Первая ступень – это курс для младших школьников (2–4 классы). Дадим краткое описание содержания курса. Тематика текстов, вокруг которых строятся занятия: удивительные дети, тайны живой и неживой природы, загадки русского языка, происхождение русской азбуки и знаков препинания, смешные случаи на уроках, притчи и др. Эффективной формой подачи материала, которая, на наш взгляд, должна превалировать над монологическими линейными текстами, является диалог (полилог), позволяющий оживить занятие путем разыгрывания текста по ролям. В рамках развития речи предлагаются следующие виды работы: обучение самопрезентации; обучение изложению текстов (в устной и письменной форме), обучение составлению собственных рассказов по предложенному образцу; обучение диалогической речи со следующими интенциями: запрос информации, согласие, несогласие, сомнение, одобрение, неодобрение, восхищение, критика и др.; обучение выражению собственного мнения и его аргументации. Повторение теоретического курса русского языка в рамках школьной программы осуществляется в игровой форме в процессе работы над текстами и рассказами. Текущий контроль сформированных коммуникативных умений и активизированных теоретических знаний осуществляется педагогом постоянно в результате проверки письменных и устных работ учащихся, а также тестирования. Итоговый контроль состоит из нескольких компонентов. Традиционный – это тест в формате ГИА, нетрадиционные формы контроля – конкурс ораторов, конкурс письменных работ, викторина, участие в олимпиаде, разучивание и разыгрывание мини-диалогов, открытый урок с участием родителей.

Следует отметить, что для младших школьников в процессе формирования коммуникативной компетенции (под которой понимается «способность обучаемого к восприятию любых высказываний и готовность к созданию своих речевых произведений в соответствии со знаниями, умениями, практическим опытом, принятыми нормами языка, личностными качествами, с использованием невербальных средств, а также умение ориентироваться в пространстве, обстановке, учитывая тему, цель, задачи, коммуникативные и этические установки; достигать результатов посредством речи» [8]) особенно важна творческая, креативная составляющая. Впервые термин «креативная компетенция» встречается в работе американского ученого Джозефа Чилтона Пирса, занимавшегося вопросами воспитания детей. Он предполагал, что активная образная игра имеет большое значение в деле воспитания, так как способствует творческому освоению окружающего мира, которое он назвал «креативной компетенцией» [2]. В младшем школьном возрасте развитие творческих способностей ребёнка особенно эффективно, поэтому очень важна занимательность и одновременно информативность занятий, всяческое поощрение мыслительной деятельности ребенка, его фантазии.

Вторая ступень – 5–7 классы. В этом возрасте дети становятся чуть большими прагматиками по сравнению с предшествующим периодом, поэтому тематика текстов, наряду с занимательностью, должна содержать информацию, полезную для реальной жизни и интеллектуального роста обучающихся, способствовать предупреждению социально опасных явлений. Предлагаемая в рамках программы «Коммуникативный русский язык: повышение грамотности и развитие речи» тематика текстов для учащихся возрастной категории 11–13 лет такова: мир вокруг нас; закономерности и загадки; особенности человеческой психики; стратегии успешных людей; виртуальный мир; лайфхаки; популярные блоги и блогеры и др. Развитие речи происходит по той же схеме, что и на предыдущем этапе: пересказ текста, творческий пересказ, изложение с элементами сочинения, сочинение, эссе, дискуссия. Возможно также применение приёма театрализации (разыгрывание диалогов, мини-спектаклей), составление и проведение интервью с придуманными героями.

Повторение правил русской орфографии, пунктуации, базовых теоретических сведений, необходимых для успешного освоения курса русского языка среднего звена школы происходит в процессе работы над текстами проблемного характера. Важным фактором усвоения обучающимися правил является предоставление им алгоритмов применения правил орфографии и пунктуации, а в случае отсутствия алгоритма – занимательность изложения традиционных схем.

Как и на предыдущем этапе, большое внимание уделяется обучению диалогической речи и формированию навыков выражения таких интенций, как запрос и уточнение информации, согласие и несогласие, сомнение, одобрение, неодобрение, восхищение, критика, ирония, вежливый ответ на критику и на насмешку и т. п. При обучении диалогической речи происходит также обучение логике и аргументации, знакомство с правилами речевого этикета, кроме того, у учащихся формируется умение быстро реагировать на реплику собеседника, заинтересовать его и воздействовать на него, включать собеседника в разговор и располагать к себе.

Итоговый контроль осуществляется в виде теста, проектной работы, конкурса ораторов и конкурса эссе. Для демонстрации сформированных у обучаемых коммуникативных умений возможна организация публичного диспута с участием родителей (например, на тему «Виртуальный мир: плюсы и минусы»).

Третья ступень обучения рассчитана на учащихся 8-10 классов. Большое внимание уделяется подготовке к итоговым испытаниям, ожидающим детей в 9 и 11 классах, т. е. к ОГЭ и ЕГЭ, а также развитию коммуникативных умений, необходимых в реальной жизни для общения со сверстниками и взрослыми в онлайн и офлайн мире, для профориентации, для осознания особенностей своего «Я» и выбора жизненного пути. Тематика проблемных текстов: прогнозы футурологов, профессии будущего, стратегии самореализации и успешности, деловой этикет, коммуникативные барьеры и пути их преодоления, этнопсихология, «легко ли быть молодым?» и т. д. По сравнению с предшествующими ступенями в коммуникативных упражнениях больше внимания уделяется рассуждению, аргументированному выражению и отстаиванию собственного мнения, речевому этикету различных функциональных стилей. Итоговый кон-

троль: тест и сочинение в формате ОГЭ, публичная дискуссия, мультимедийная презентация.

Таким образом, в современных условиях интеграция систем основного и дополнительного образования представляется не только возможной, но и необходимой, в частности, для решения проблем, назревших в сфере преподавания русского языка в школе, главной из которых является отставание практической (коммуникативной) составляющей обучения от теоретической. Последовательная реализация принципов коммуниктивно-деятельностного подхода при обучении русскому языку обеспечивает успешное формирование у обучаемых коммуникативной компетенции даже в ситуации наличия у школьников так называемого клипового мышления.

### Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. *Башина Т.Ф.* Формирование креативной компетенции студентов вузов как актуальная социально-педагогическая проблема. // URL. Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/4\\_SND\\_2013/Pedagogica/2\\_128022.doc.htm](http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/2_128022.doc.htm) Дата обращения: 24.01.2019.
3. *Вискова И.В.* Коммуниктивно-деятельностный подход и системно-деятельностный подход как современные методические направления в обучении русскому языку в школе// URL. Режим доступа:<http://euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/kommunikativno-deyatelnostnyj-podход-i-sistemno-deyatelnostnyj-podход-kak-sovremennye-metodicheskie-napravleniya-v-obuchenii-russkomu-yazyku-v-shkole/>Дата обращения: 29.01.2019.
4. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации // URL. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFlMAAOd.pdf>Дата обращения: 22.06.2019.
5. *Копылова Ю.В., Безбородова С.А.* Особенности обучения английскому языку в условиях дополнительного образования // Педагогический журнал. 2017. Том 7. № 1А. С. 164–179.
6. Методика преподавания русского языка: коммуниктивно-деятельностный подход: учебное пособие / Е.С. Антонова. – М.: КноРус, 2007. – 464 с.

7. *Петрановская Л.* Мы готовим детей к позавчерашнему миру // URL. Режим доступа: <https://www.pravmir.ru/lyudmila-petranovskaya-myi-gotovim-detey-k-pozavcherashnemu-miru/> Дата обращения: 23.05.2019.

8. *Стурикова М.В.* Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2015. – № 6. С. 27–32.

9. Федеральный Закон «О дополнительном образовании» // URL. Режим доступа: <https://210fz.ru/zakon-o-dopolnitelnom-obrazovanii/> / Дата обращения: 21.12.2018.

10. *Фрумкин К.* Клиповое мышление и судьба линейного текста // «Топос», (22/09/2010) URL. Режим доступа: <http://www.topos.ru/article/7371> Дата обращения: 21.11.2018.

*Е. В. Артыкбаева*

## **ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

Современное образование переживает ряд вызовов, среди которых – цифровизация всех сфер жизни. Компьютеры, планшеты, мобильные телефоны, смартфоны и т. п. расширяют границы человеческих возможностей, почти кардинально меняют окружающую действительность. Источники образования в условиях цифровизации существенно меняют свой облик, а их ряд становится практически неограниченным: это различные виды цифрового контента, образовательные порталы и системы управления обучением, массовые открытые онлайн-курсы и т. п. Школьники в поиске нужной информации теперь больше времени проводят не за традиционными учебниками и книгами, а в Интернете, в сетевых сообществах и онлайн-библиотеках. Учителя также всё чаще используют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) на уроках.

Вот и в современной казахстанской школе ИКТ постепенно становятся «своими». За последние 20 лет, благодаря системной государственной политике, в классах прочно обосновалась компьютерная техника. В стране реализуется Государственная программа «Цифровой Казахстан» [1], одним из главных направлений которой является «Развитие человеческого капитала» – это преобразования,

предполагающие автоматизацию процессов управления образованием, повышение цифровой грамотности педагогов и учащихся, дальнейшее развитие электронного обучения (e-learning).

Однако на уроках литературы до сих пор главными учебными инструментами в основном остаются доска с мелом, настенные таблицы, фотографии, иллюстрации. Свое нежелание использовать ИКТ на уроках учителя-филологи объясняют тем, что живое слово и бездушная машина – «две вещи несовместные», компьютер может превратить школьников в бездушных роботов, дети сейчас и так разучились читать, а тут еще мы со своими гаджетами. Их опасения можно понять, ведь литература – особый школьный предмет. Он призван не просто передавать предметные знания, но и развивать воображение, будить фантазию, учить рассуждать, распознавать добро и зло, в общем – «глаголом жечь сердца людей».

Что же может дать «цифра» урокам литературы? Возможности цифровых технологий сегодня если не безграничны, то очень и очень широки. Имеется в виду, конечно, не сам компьютер, а цифровое содержание, которое становится доступным ученикам с его помощью. Активизация познавательной деятельности учеников при работе с цифровым контентом происходит через наглядность, интерактивность, возможность заглянуть за рамки не только школьного кабинета, но и времени [4].

С чем, например, может сравниться возможность услышать из глубины веков голоса В.В. Маяковского, С.А. Есенина, А.А. Ахматовой?! Ведь пластинки, которые слушали на уроках 30 лет назад, уже давно вышли из обихода.

При знакомстве с биографией писателей и поэтов в традиционном бумажном учебнике из-за ограниченности объёма обычно помещают от силы две-три фотографии. Цифровой контент может предоставить целые фотоальбомы: документальные источники, запечатлевшие моменты радости и грусти, мгновения славы и минуты разочарования. Эта возможность позволяет всмотреться в лица, проникнуться эпохой, исторической обстановкой того периода, в котором создавалось произведение, лучше понять внутренний мир писателя.

А еще можно отправиться на виртуальную экскурсию по литературным заповедникам: погулять по аллеям Спасского-Луто-

винова, где создавал свои произведения И.С. Тургенев; полюбоваться природой Михайловского, вдохновлявшей А.С. Пушкина; заглянуть в кабинет Л.Н. Толстого в Ясной Поляне... Разве это плохо для школьников из далёкой глубинки, которые пока ещё не выезжали за пределы родного села?

В современных условиях проблема, скорее всего, связана с переизбытком информации. Хотя многие педагоги согласны с тем, что цифровой контент полезен, но они также ссылаются на отсутствие времени, чтобы пересмотреть множество сайтов для отбора нужного дидактического материала. Да еще нужно уметь вписать в единую структуру своего конкретного урока ресурсы разнообразных форматов (\*doc, \*ppt, \*html, \*pdf, \*jpeg, \*mp3, \*DivX и т. п.). Это только увеличивает и без того большую учительскую нагрузку. В какой-то момент слишком большое количество инструментов и ресурсов становится более обременительным, чем полезным [3].

Мы считаем, что недостаточно просто перевести содержание образования в цифровую форму и разместить его в Интернете. Чтобы действительно помочь педагогам и школьникам, нужно предложить им разработанные на профессиональном уровне, структурированные ресурсы, чтобы по каждой теме содержались элементы как собственно объяснения, так и закрепления учебного материала, а также обязательной проверки его усвоения.

Примером таких ресурсов могут служить электронные учебники по русской литературе, разработанные по модульной технологии доктора педагогических наук, профессора Г.К. Нургалиевой. Уникальность этой педагогической технологии в том, что содержание учебника представляет собой автоматизированный учебный процесс от цели до результата. Коротко это можно выразить через цепочку: модуль – гипертекст – задания – тесты.

Ядром информационно-образовательной среды электронного учебника выступает модуль [2], в основе которого – содержание типовой учебной программы в соответствии с Государственным общеобразовательным стандартом среднего общего образования РФ. Его с натяжкой можно назвать аналогом оглавления обычного печатного учебника, с той разницей, что изучаемые темы отражены в нем не линейно, а в виде логически выстроенной блок-схемы, в которой показаны иерархия и взаимосвязи тем учебного курса,

создающие образ ожидаемого результата. Модуль позволяет представить себе изучаемый курс как объёмную многомерную структуру, как некую среду, куда можно войти и чувствовать себя в ней комфортно. Ячейки модуля служат гиперссылками для перехода к содержанию учебного материала. Так как обращение к модулю происходит на каждом уроке в течение всего учебного года, знание структуры курса и ключевых понятий непроизвольно доводится до автоматизма и становится своеобразным «несгораемым базисом», который откладывается в голове ученика на всю жизнь.

Учебный материал электронных учебников раскрывается с помощью не только собственно текстов, но и специально созданных мультимедийных блоков. Анимационное представление теоретического материала, озвученное профессиональным диктором, через наглядные зрительные образы обеспечивает воздействие на разные органы чувств, способствует образному восприятию, более глубокому осознанию и запоминанию материала, развитию грамотной речи учащихся, повышению интереса к предмету, так как эстетическое и эмоциональное воздействие на учащегося не менее важно, чем чисто информационное.

Общеизвестно, что учение будет по-настоящему эффективным, если оно деятельное: можно сколь угодно насыщать ученика информацией, но если знания, полученные извне, не становятся личностно значимыми, пропущенными через себя, «изнутри», то мало шансов, что они закрепятся в памяти надолго. Именно поэтому самостоятельную учебную работу называют высшей формой учебной деятельности. Организовать самостоятельную работу помогают методы обучения, заложенные в интерактивных заданиях, благодаря которым ученик сам включается в активную деятельность.

Приведем примеры интерактивных заданий электронных учебников по русской литературе.

1. Определить по описанию портрета героя произведения, по описанию интерьера – место действия, по фрагменту художественного текста – произведение или его автора.

2. Определить персонажей по характерным для них репликам или приведённым цитатам.

3. Установить соответствие между названиями произведений и их авторами, между деталями интерьера и местами обитания героев.

4. Восстановить сюжет произведения, расставив события в хронологической последовательности; указать даты событий, отражающие жизнь и творчество писателя.

5. Указать, кому были посвящены те или иные стихотворные строки.

6. Указать жанр, по законам которого строится произведение.

7. Воспроизвести характерные эпитеты или другие художественные детали текста; определить используемые стилистические фигуры и тропы.

8. Продолжить фразы из произведения, ставшие крылатыми.

9. Соотнести указанные литературные направления с присущими им чертами или с принадлежавшими к ним писателями/поэтами.

10. Указать основные признаки литературного течения и др.

11. Игровые технологии: найти «четвертый лишний», разгадать кроссворд или ребус и т. д.

Предвидим возражения: что же в этих заданиях нового? Ведь каждый учитель литературы старается использовать эти формы работы на уроках. Да, с дидактической точки зрения все эти методы и приемы хорошо известны. Однако в условиях электронного обучения они приобретают новое звучание, новую окраску и новые возможности для организации работы. Сколько учеников может опросить учитель на обычном уроке? Пять-шесть? Что делают в это время остальные? В лучшем случае прислушиваются к ответам товарищей, а чаще всего их внимание переключается на что-то другое: «Меня не спросили – и ладно». Когда же школьники работают с электронным учебником, *каждый* из них: Петя, Оля, Сережа – *каждый* должен дать *свой* ответ.

Даже при условии письменного опроса, в который при традиционном обучении вовлечён весь класс, со времени выполнения задания до получения результата его проверки обычно проходит не один день. Это приводит к утрате интереса со стороны учащихся (уже забыли, про что отвечали) и к некачественному усвоению знаний. При электронном обучении ученик может убедиться в правильности

своего ответа или узнать о допущенной им ошибке в ту же секунду. А у учителя освободилось время, потому что функцию контроля он передал электронному учебнику, поэтому больше времени можно уделить обсуждению с учениками наиболее острых вопросов, помочь им разобраться в каких-то противоречиях и неясностях.

Кроме того, при автоматизированной проверке есть возможность работать над своими ответами: исправлять их, корректировать, что способствует формированию у школьников уверенности в своих силах. Это особенно важно для тех учеников, которые теряются в обычных условиях. Время, отведённое на выполнение заданий, не ограничено, поэтому не возникает стрессовых ситуаций для медленно работающих детей. Создаётся особый эмоциональный фон, важная для развития личности «ситуация успеха»: ученик не боится ответить неправильно, так как негативная оценка со стороны учителя или кого-то другого исключена. Более того, ребенок, поверивший в свои силы, с большей охотой садится и за обычное, традиционное домашнее задание.

В электронных учебниках также есть замечательная возможность записать свой ответ с помощью микрофона, прослушать его, сравнить с правильным. Этот приём учит следить за собственной речью, добиваясь грамотного изложения мыслей. Для развития письменной речи предлагается выполнение творческих работ в форме эссе, которые ученики могут вывести на принтер или сохранить в своем личном электронном портфолио.

В качестве контроля степени усвоения знаний в электронные учебники включены автоматизированные тестирующие программы с базой около 300 тестовых вопросов для каждого класса. Особенно следует отметить итоговые тесты для 11 класса, которые представляют собой виртуальный тренажер для подготовки учащихся к единому национальному тестированию (ЕНТ). Этот тестирующий является бесценным помощником старшеклассников, так как позволяет не только проверить свои знания, но и психологически подготовиться к тестированию.

В электронные учебники включены и основные произведения изучаемых авторов: так, например, в учебнике для 11 класса – 139 произведений 29 авторов. Школьники могут не только прочитать,

но и услышать отдельные произведения в исполнении самих авторов или заслуженных артистов России и Казахстана.

Таким образом, в арсенале учителей литературы имеются интересные мультимедийные издания, в которых заложена богатейшая информация: тексты программных художественных произведений, объяснение теоретического материала, богатый иллюстративный ряд, разнообразные интерактивные задания для закрепления пройденного, тесты. То есть в одном продукте сконцентрированы и собственно учебник, и хрестоматия, и рабочая тетрадь. С его помощью и происходит настоящее «учение с увлечением», о котором мы мечтаем. Это обучение, ориентированное на развитие личности ученика, на развитие его мышления, интереса к знаниям, на постижение нового.

Как уверяют учителя литературы, активно использующие электронные учебники на своих уроках, интерес к компьютеру переходит на сам предмет, от чтения компьютерных текстов школьники переходят и к чтению обычных книг.

Многие учителя отмечают, что работа с электронными учебниками повышает их мотивацию к творческой работе, как бы подстёгивая и заражая их новыми идеями. Открывая для себя возможности ИКТ, они начинают создавать с учениками собственные презентации, слайд-шоу, находят интересные темы для проектов с использованием электронных учебников и Интернет, устраивают дистанционные конкурсы чтецов и т. д. То есть по мере овладения новыми ИКТ методический инструментарий личности учителя значительно обогащается, что тоже работает на повышение качества обучения.

Безусловно, в рамках одной статьи невозможно раскрыть все стороны электронных учебников и методику их использования. Упреждая возможные вопросы, хотелось бы отметить еще один важный момент. Мы не стремимся к замене учителя электронными учебниками и никогда не ставили такой задачи. Компьютер никогда не заменит учителя (по крайней мере в школе), и мы совсем не хотим отменить то живое слово учителя, о котором речь шла в начале статьи. Ученик за компьютером должен работать 10–20 минут из 45 минут урока, причём не обязательно каждого. Необходимо помнить о целесообразности, о разумном применении ИКТ, чтобы оно не

стало самоцелью. В то же время не замечать богатейших возможностей цифровых технологий и не использовать их на уроках – просто преступно по отношению к нашим детям.

Мы верим, что в ближайшее время будет достигнут разумный баланс между техникой и словом учителя на уроке. Использование электронных учебников (с условием, что они разработаны как информационно-образовательная среда) предоставит каждому ребенку – неважно, находится его школа в отдалённом селе или в городе – равные возможности для обучения, что реализует основной принцип образования XIX века: «Качественное образование для всех».

### Список литературы

1. Государственная программа «Цифровой Казахстан», утвержденная Постановлением Правительства РК от 12 декабря 2017 года № 827 (<https://digitalkz.kz>).
2. *Нургалиева Г.К. и др.* Педагогические технологии информатизации образования. – Алматы, 2006. – 268 с.
3. State of Digital Learning in K-12 Education (2018-19), from [https://www.schoology.com/state-of-digital-learning?utm\\_source=schoology-resources&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=digital-learning-survey&utm\\_content=state-of-digital-learning-2019?from=resources](https://www.schoology.com/state-of-digital-learning?utm_source=schoology-resources&utm_medium=email&utm_campaign=digital-learning-survey&utm_content=state-of-digital-learning-2019?from=resources)
4. *Тажигулова А.И., Артыкбаева Е.В., Арыстанова А.Ж.* Литература в цифре // «Класс-Тайм». – № 19 (67) от 8 мая 2013.

*С. В. Букреева*

### СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ («ВИШНЁВЫЙ САД» А. П. ЧЕХОВА И «ДОМ, ГДЕ РАЗБИВАЮТСЯ СЕРДЦА» Б. ШОУ)

В 2019 году исполняется сто лет со дня первой публикации пьесы ирландского драматурга Бернарда Шоу «Дом, где разбиваются сердца», которой автор дал подзаголовок «Фантазия в русском стиле на английские темы».

Сопоставительный анализ произведений двух крупнейших представителей драматургии конец XIX–начало XX вв. не раз ста-

новился предметом литературоведческих исследований. А потому эта линия взаимосвязей русской и мировой литературы включена в некоторые программы по литературе, например, программы под редакцией В.Ф. Чертова, В.Я. Коровиной [1].

Бернард Шоу в связи с 40-летием со дня смерти Чехова отмечал: «В плеяде великих европейских драматургов – преемников Ибсена – Чехов сияет, как звезда первой величины, даже рядом с Толстым и Тургеневым. Уже в пору творческой зрелости я был очарован его драматургическими вариантами темы никчёмности культурных бездельников, не занимающихся созидательным трудом. Под влиянием Чехова я написал пьесу на ту же тему и назвал её «Дом, где разбиваются сердца». Это было одним из важных свидетельств европейского признания нашей культуры».

Вплоть до конца XIX века англо-русские отношения были противоречивы: близость в эпоху наполеоновских войн, военное противостояние в Крымской войне 1853–1856 гг., соперничество в международной политике. Считалось, что образ России вошёл в английское культурное сознание в эпоху Ивана Грозного, когда он думал о женитьбе на Елизавете Тюдор. Известный исследователь М.П. Алексеев показал, что самые ранние упоминания о Руси встречаются в английских источниках ещё в IX–XII веках.

Основательно исследована с этой точки зрения шекспировская эпоха. Н.П. Михальская в работе «Образ России в английской художественной литературе IX–XIX веков» заключает: «Мотивы холода, снега, бескрайних просторов, слова о свирепых русских медведях («Макбет», «Генрих IV» Шекспира), о длинной русской ночи («Мера за меру» Шекспира), возникающий в воображении ассоциативный ряд: грустная сказка, зимняя сказка, дочь русского царя, которой она будет рассказана («Зимняя сказка»); упоминание рабов, Нижней Волги и везущих сани молочно-белых оленей в «Тамерлане Великом» Марло, другие русские реминисценции, которых к концу XVI в. становится всё больше, – всё это говорит о развитии русской темы и формировании образа России – страны могущественной и богатой, населенной людьми сильными и выносливыми, людьми, чья жизнь проста и сурова, исполнена противоречий, поражает присутствием ей контрастами». Литературовед приходит к выводу, что в «английской литературе XVI в. сложилась модель образа России,

которая и в дальнейшем при некоторых ее модификациях будет возникать в произведениях последующих эпох. Литературные памятники XVI в. останутся надолго для англичан основными источниками представлений о России и русских» [2]. Но в этой модели нет места для особой «русской души».

Победы над шведами, над Наполеоном и ввод русских войск в Париж показали Россию как мощное европейское государство. Русских становилось всё больше в европейских столицах и на курортах, европейцев всё больше принимали в России в качестве чиновников и офицеров, учёных и гувернёров. Соприкосновение разных народов выявило непонимание русской души и культурных ценностей (гениально сформулированное в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Смерть поэта»). В то же время русская литература говорила о сопротивлении в России западным ценностям и стандартам, которое звучало в монологах Чацкого из «Горя от ума» А.С. Грибоедова, а позже – в прозе Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского. Существовал также байроновский миф о России, сложная для понимания поэма Роберта Браунинга «Иван Иванович». В это время и складываются условия для возникновения западных представлений о «загадочной русской душе», отразившихся, например, и у Фредерика Стендаля, в качестве офицера наполеоновской армии, прошедшего путь до Москвы и обратно (например, в романе «Арманс»), и у Мериме, слышавшего рассказы Стендаля о сражениях под Москвой (новелла «Взятие редута»), а также в других произведениях эпохи.

В веке XX ситуация изменилась: не только загадочность русской души, но и мастерство русских писателей покорило Запад. Большое значение для появления моды на всё русское в Великобритании 1890–1920-х гг. имела русская литература, а именно произведения И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова. Эта переоценка была связана, в первую очередь, с обнаружением в русской культуре глубоко христианского взгляда на жизнь, доминирования в ней духовных поисков. Перелом в отношении к России и русским на рубеже XIX–XX вв. подтверждается многочисленными работами российских и зарубежных исследователей русского в британской литературе и культуре.

Начиная с 1917 г. и до конца 1930-х революция видится как закономерное восстание «праведного» народа против несправедного правительства. Во второй половине XX в. образ Октябрьской революции в английском мифе о России символизирует «национальную катастрофу», которой предшествует «золотой век» – дореволюционная Россия.

Бернард Шоу создал в 1891 году большую статью «Квинтэссенция ибсенизма», которая приобрела характер творческого манифеста, возвестившего о неприятии господствовавшей театральной эстетики (мелодрама, «хорошо сделанная пьеса» с любовным сюжетом и т. п.) и о приверженности драме, затрагивающей актуальные общественные конфликты. Современная драматургия должна была вызывать прямой отклик у аудитории, узнающей в ней ситуации из собственного жизненного опыта, и провоцировать дискуссию, которая выходила бы далеко за пределы частного случая, показанного со сцены. Изображение жизненных конфликтов и борьбы в этой драматургии, в отличие от шекспировской, которую Бернард Шоу считал устаревшей, должно носить интеллектуальный или социально-обличительный характер, отличаясь подчеркнутой злободневностью. Персонажи важны не столько своей психологической сложностью, сколько чертами типа, проявленными полно и наглядно. Шоу говорил: «По сути дела, сегодня может считаться интересной только та пьеса, в которой затронуты и обсуждаются проблемы, характеры и поступки героев, имеющие непосредственное отношение к зрительской аудитории». Он яростно протестовал против обыденности и настойчиво стремился разбудить, расшевелить зрительный зал. Б. Шоу искал и нашел новые эстетические ориентиры [3].

«Нашим большим и близким другом» назвал Бернарда Шоу Луначарский. Английский драматург почитал русскую литературу. В ней он находил живую правду, которую сам искал. Именно правда в изображении жизни, прежде всего, поразила Шоу в пьесе Льва Толстого «Власть тьмы»: «Во всех известных мне драмах я не могу припомнить сцены, которая так бы восхищала меня, как сцена со старым солдатом из «Власти тьмы» (Б. Шоу письмо Л.Н. Толстому 14 февраля 1910 года). Эта сцена «так сильна», впечатляет более, чем любая «романтическая сцена». И Шоу пишет Толстому: «Я по своему использовал эту богатейшую золотоносную жилу драмати-

ческого материала, которую вы первый открыли современным драматургам». Английский драматург ценил в русской драматургии, прежде всего, силу реализма и сам признал себя её учеником [5].

Шоу был первым английским писателем, оценившим А.П. Чехова. В 1911 году на лондонской сцене впервые был представлен «Вишнёвый сад». Спектакль не имел успеха у широкой публики, восхищён им был только Бернард Шоу. В антракте он говорил русским знакомым, что готов перестать писать, чувствуя исчерпывающее превосходство Чехова как психолога современности. К сорокалетию со дня смерти Чехова, Шоу прислал телеграмму, в которой назвал его «звездой первой величины».

Пьесой Шоу, в которой сильнее всего сказалось влияние Чехова, является «Дом, где разбиваются сердца». Изданный лишь в 1920 году, он воссоздавал общие настроения интеллигенции накануне Первой мировой войны: «Либо из этого мрака явится новое... либо с громом падет небо и уничтожит всех нас... Наступила непроглядная тьма...». И лишь где-то глубоко в подтексте пьесы ощутима вера в торжество силы жизни [5].

Шоу начал работу над «Домом...» до начала войны, в 1913 году, наметив стержневой мотив – духовное разложение целого социального класса, типичного для английского общества. Завершив пьесу в 1917 году, драматург обнародовал её только в 1919, обобщив результат своих многолетних размышлений о судьбах буржуазной цивилизации.

Премьера пьесы состоялась в американском театре «Гилд» 10 ноября 1920 г. В Лондоне пьеса была поставлена Д.В. Фейнгом 18 октября 1921 г. в театре «Корт» и не возобновлялась до 25 апреля 1932 года, когда она появилась на сцене Театра ее Величества. Рецензируя первую постановку драмы, «Таймс» отметила, что из всех пьес Шоу она более всего насыщена эмоциями, более всего пронизана «теми чувствами, которые испытывает обыкновенный, чувствующий человек».

В Советском Союзе пьеса шла на сцене Московского театра сатиры в 1962 году. В том же году её поставил Латвийский художественный театр (Рига).

В творческой биографии Шоу пьеса занимает особое место. Ею открывается период деятельности драматурга, который обычно

называют «второй эпохой» его творчества. Наступление этой эпохи было результатом великих мировых потрясений. Война 1914 года и революционные события в России произвели переворот в сознании драматурга, они продемонстрировали несостоятельность его надежд на исправление и оздоровление мира.

В авторском предисловии к пьесе Шоу развивает мысль об испорченности мира и человека. Это печальное состояние человечества драматург рассматривает как результат мировой войны: «Подвергая такому напряжению человеческую природу, война губит лучшую её часть, а худшую награждает дьявольской силой» [5]. Эпитетом «дьявольский» на протяжении пьесы оцениваются поступки и воззрения практически каждого героя. Это отражает суть воззрений автора на неизбежность их душевной гибели. Согласно утверждению драматурга, события 1914 года помогли ему встать на точку зрения Шекспира, «сравнивавшего человека со злой обезьяной, и Свифта, изобразившего его в виде йеху, укором которому служат высокие добродетели лошади [5]. «Дом, где разбиваются сердца» не только об изжившей себя, обречённой цивилизации, но и об обречённых, внутренне исчерпанных людях. Это душевное опустошение людей приводит к трагическим последствиям для общества, государства, мира. Так возникает тема «суда истории», получившая значение центрального мотива в драмах Шоу второго периода творчества.

Особую форму драматического выражения этой темы Шоу нашёл в драмах Чехова и Толстого. Под их влиянием английский драматург трансформирует собственную художественную систему: «У русского драматурга Чехова есть четыре прелестных этюда для театра о Доме, где разбиваются сердца, три из которых – «Вишнёвый сад», «Дядя Ваня» и «Чайка» – ставились в Англии. Толстой в своих «Плодах просвещения» изобразил его нам, как только умел он – жестоко и презрительно. Толстой не расточал на него своего сочувствия: для Толстого это был Дом, где Европа душила свою совесть. И он знал, что из-за нашей крайней расслабленности и суетности в этой перегретой комнатной атмосфере миром правят бездушная невежественная хитрость и энергия со всеми вытекающими отсюда ужасными последствиями. Толстой не был пессимистом: он вовсе не хотел оставлять Дом на месте, если мог обрушить его пря-

мо на головы красивых и милых сластолюбцев, обитавших в нём. И он бодро размахивал киркой. Он смотрел на них как на людей, отравившихся опиумом, когда надо хватать пациентов за шиворот и грубо трясти их, пока они не очухаются. Чехов был более фаталист и не верил, что эти очаровательные люди могут выкарабкаться. Он считал, что их продадут с молотка и выставят вон; поэтому он, не стесняясь, подчеркивал их привлекательность и даже льстил им» [5].

Подчёркивая связь своей пьесы с традицией чеховского театра, Шоу назвал ее «фантазией в русском стиле на английские темы». «Под влиянием Чехова, – пояснял он в предисловии, – я написал пьесу на ту же тему и назвал ее «Дом, где разбиваются сердца». Это не самая худшая из моих пьес, и, надеюсь, она будет принята моими русскими друзьями как знак безусловного преклонения перед одним из их величайших поэтов-драматургов» [5].

Именно наследие Чехова помогло Шоу до конца раскрыть и сформулировать тему внутреннего кризиса современного ему мира и человека. Шоу порицает «никчёмных культурных бездельников, не занимающихся производительным трудом» [5]. По мнению Шоу, Чехов уже полностью утратил надежду на то, что эти очаровательные люди могут «выкарабкаться». Петя Трофимов, «вечный студент», «облезлый барин», во втором действии «Вишнёвого сада» высказывает, казалось бы, верные мысли, не подтверждённые, тем не менее, делом: «Человечество идёт вперед, совершенствуя свои силы. Всё, что недосыгаемо для него теперь, когда-нибудь станет близким, понятным, только вот надо работать, помогать всеми силами тем, кто ищет истину. У нас, в России, работают пока очень немногие. Громадное большинство той интеллигенции, какую я знаю, ничего не ищет, ничего не делает и к труду пока не способно...». Это справедливо для всех владельцев вишнёвого сада.

В «английской фантазии» на русские темы этот мотив приобрёл более широкий смысл. Её основной темой, как поясняет драматург, должна была стать трагедия «культурной праздной Европы перед войной». Преступление английской интеллигенции, согласно утверждению Шоу, заключалось в том, что, замкнувшись в своём тесном обособленном мирке, она предоставила всю область жизненной практики в распоряжение беспринципных хищников и невежественных дельцов. В результате произошёл разрыв культуры

и жизни: «Сила и культура оказались в разных помещениях». Рядом с домом разбитых сердец расположилось другое символическое здание – Зал для верховой езды, так называемый Манеж, и в руках его «зоологически» грубых обитателей сосредоточилась полнота государственной власти: «Варвары, не только буквально сидели в седле, но сидели они и на министерской скамье в палате общин, и некому было исправлять их невероятное невежество в области современной мысли и политической науки» [5]. Универсальной формулой, показывающей такое положение дел в обществе, стал для Шоу «Вишневы сад», как он образно назвал раздел своего предисловия к пьесе, разъясняющего положение дел в Англии. Такое положение вещей, согласно убеждению Шоу, и подготовило военную катастрофу, ответственность за которую драматург возлагает на оторвавшуюся от жизни интеллигенцию.

Основная тема пьесы английского драматурга – это тема исторического возмездия, постигшего интеллигенцию. Но содержание драмы выходит за пределы этого замысла. В пьесе воплотилась трагедия буржуазной цивилизации, вступившей в конфликт с логикой исторического развития. Широта этого конфликта определила формы его художественного воплощения. Если у Чехова второе, символически-философское измерение пьесы образует её подтекст, то у Шоу оно приобретает драматический облик грозящей гибелью действительной бомбардировки. Вспомним, что в последней ремарке пьесы Чехова был воссоздан именно звуковой образ гибели прежнего мира – стук топора.

Отдельно необходимо остановиться на системе действующих лиц. По сути дела, у Шоу она очень близка чеховской. Сопоставимы образы возвращающихся домой после долгого пребывания за рубежом Любови Андреевны Раневской и леди Эттеруорд. Возвращение в родной дом, детские воспоминания («детская, милая моя, прекрасная комната» – Раневская) к концу пьесы оборачиваются стремлением вновь покинуть родной дом. И именно она во втором действии предрекает поворот судьбы: «Я все жду чего-то, как будто над нами должен обвалиться дом». «Хаос и в мыслях, и в чувствах, и в разговорах» – таков приговор родному дому Леди Эттеруорд. Также как и Раневская, она возвращается домой по зову сердца, но почти сразу стремится вырваться из него.

Изящный джентльмен Гектор Хэшебай выступает в пьесе не только как романтик, но и как олицетворение романтизма. Этот пылкий фантазёр, как показывает Шоу, был всю жизнь последовательным и вдохновенным «рыцарем лжи». Всю жизнь он обманывал себя и других своими выдумками. Собственная реальная жизнь не удовлетворяла его (а это пренебрежение к реальности для Шоу и есть главное «преступление» романтизма), и он придумывал себе другую, полную подвигов и чудесных приключений жизнь. Годы шли, и его пылкое воображение, растраченное на ложь, истощилось. Он перестал верить самому себе, не верят ему и другие. «Романтизм» превратился в немолодого джентльмена, уставшего от лжи, – бывшего красавца, утратившего веру в свою неотразимость. Его монологи, философские размышления о судьбах человечества и бытии не могут не вызвать ассоциации с Петей Трофимовым.

Не меньше изжила себя и философия трезвого практицизма, воссозданного в образе пожилого дельца Менгена, образа, близкого Лопакину. Менген олицетворяет собой ложь, подделку: у него нет ни денег, ни практической сметки, ни деловых способностей, нет ничего за душой, кроме фальшивой репутации преуспевающего дельца. Из всех обитателей дома-корабля он внушает Шоу наибольшую ненависть, ибо именно «из-за таких, как он, мир превратился в кормушку для свиней». Менген оказался самым беззащитным перед судом истории. Объятый предсмертной тоской, он мечется по сумеречному дому капитана Шотовера и вместе со своим братом по ремеслу профессиональным вором Дэном гибнет в пламени начинающегося пожара.

Аня и Варя – трогательные женские образы Чехова. Однако и у них нет будущего. Как и у сестёр Шатовер и Элли Дин. Нежные, обаятельные обитательницы дома-корабля обречены. Ни нежность Гесионы, ни обаяние её сестры леди Эттеруорд не способны спасти гибнущий мир и вдохнуть в него живую душу. У этих героинь нет ни настоящего, ни будущего. Иллюзии Элли Дэн тоже гибнут: не состоятельны ни её романтическая влюбленность в лжеца Гектора, ни брак по расчёту с дельцом Менгеном. Мы будто слышим слова Элли о судьбе Вари: «Странное это ощущение – боль, которая милосердно уводит нас за пределы наших чувств. Когда сердце разби-

то, все корабли сожжены, тогда уж всё равно. Конец счастью и начало покоя».

Образная структура пьесы Шоу характеризуется двойственностью. Каждый из её образов, начиная с драматических характеров и кончая деталями сценической обстановки, как бы двоится и поворачивается к зрителю то обыденно-жизетской, то условно-символической стороной. Судьба каждого героя на страницах пьесы Шоу будто рассказана дважды, показана в двух совершенно противоположных ипостасях. Элли Дин – романтическая, чистая девушка и расчётливая, предприимчивая девица. Сёстры Шотовер, Гесина Хэшебай и Ариадна Эттеруорд, – нежные дочери и лживые, порочные женщины. Демонстрация безнадёжной мертвенности накопленного веками достояния составляет важнейшую сторону авторского замысла. Превратившиеся в пустые оболочки традиционные формы духовной жизни: любовь, преданность, порядочность – служат только масками, под которыми – пустота духовная. Этот процесс духовного «оголения» составляет драматическую основу пьесы и в третьем действии буквально воспринимается Менгеном.

Эта двойственность драматического рисунка свойственна, прежде всего, центральному образу-символу пьесы – дому-кораблю, «дому, где разбиваются сердца». Образ дома-корабля требует особого рассмотрения. Каким он предстаёт перед читателем-зрителем? Он в запустении, он доживает свой век, ничто не ремонтируется и не меняется уже несколько лет. Таковы и судьбы его обитателей. Всё, что случается помимо их воли, они предоставили «Менгенам, случаю и сатане». Корабль назван ещё и «темницей души, которая зовётся Англией», он не может плыть против течения. Выстроенное по модели корабля старым чудачком капитаном Шотовером, это причудливое здание ассоциируется и с английской песней о Британии как владычице морей («Правь, Британия! Британия, правь над волнами»), и с легендой о корабле-призраке («Летучем голландце»), и, конечно, с Ноевым ковчегом. Этот «странный душераздирающий дом», «дом без всяких основ» – символический образ Англии, стоящей на грани великой исторической катастрофы. Под крышей этого символического здания собраны люди различного возраста, разных профессий, различных имущественных и общественных положений.

Из всего, что завещано будущему предшествующими поколениями, состоятельны лишь воспоминания о славном историческом прошлом. Таковы были и убеждения автора, олицетворённые в образе капитана Шотовера. Носитель героических традиций английской истории, он выступает в роли обвинителя на этом своеобразном суде истории. Так прошлое выносит приговор современности. Дряхлый моряк, живший когда-то деятельной и полной жизнью, стоявший на капитанском мостике во время тайфуна, бесстрашно направлявший свой корабль в гущу арктических льдов, равно чужд и поблекшему романтизму своих детей, и их убогому прозаическому практицизму. Но и он не может приостановить грядущую гибель цивилизации, символически предрешённую образом пришедшего в упадок его дома. И всё же он нежен со своими дочерьми (ремарка «поднимает её с угрюмой нежностью»). Таково же его понимание Элли. Её жизнь – это корабль, по мысли капитана Шотовера: «Я выстаивал на мостике по восемнадцать часов во время тайфуна. Здесь, правда, еще более бурно. Но всё же я могу выстоять».

Подсознательное и сознательное стремление к смерти живёт и в разбитых сердцах персонажей драмы. Этот мотив задан уже у Чехова. Последняя ремарка четвертого действия: «Слышится отдаленный звук, точно с неба, звук лопнувшей струны, замирающий, печальный. Наступает тишина, и только слышно, как далеко в саду топором стучат по дереву». И в пьесе Шоу мы видим в первом действии объятый пламенеющим закатом сад, куда уходит после разговора с мужем Гектором миссис Хэшебай. Ремарка гласит: «Уходит в сад, где все пронизано красным закатным светом». Устав от жизни, они хотят умереть. Немецкий бомбардировщик роняет бомбу на склад динамита, расположенный поблизости от дома-корабля. Пламя вспыхнувшего пожара, несомненно, распространится и на весь старый мир, недаром уставшие от жизни обитатели дома мечтают о возвращении бомбардировщиков. На этой зловещей ноте, усиленной напевом сентиментальной песенки «Пылайте, огни очагов», завершается пьеса. Драму пронизывает почти лирическая печаль о потерянном прошлом и неоправданных надеждах на будущее.

Итог жизни человека в современной ему Англии подведён в мудрых словах капитана Шотовера, обращённые к Элли, а по сути дела к зрителю: «Интерес человека к миру – это просто избыток его

интереса к самому себе. Когда вы ещё дитя, ваше судёнышко только спускается на воду, поэтому вы и не интересуетесь ничем, кроме своих собственных дел. Когда вы возмужаете, ваше судно входит в глубокую воду, и вот вы становитесь государственным деятелем, философом, исследователем, искателем приключений. В старости судно ваше изнашивается, оно уж не годится для дальнего плаванья, и вы снова становитесь младенцем. Я могу подарить вам уцелевшие остатки моей прежней мудрости. Жалкие остатки и крохи. Но в действительности я ничем не интересуюсь, кроме моих собственных маленьких потребностей и прихотей. Вот я сижу здесь и копаюсь в моих старых изобретениях, стараясь обратить их в средство истребления моих ближних. Я вижу, как мои дочери и их мужья живут бессмысленной жизнью, всё это – романтика, чувства, снобизм. Я вижу, как вы, более юное поколение, отворачиваетесь от их романтики, чувств и снобизма, предпочитая им деньги, комфорт и жестокий здравый смысл. И я знаю, что, когда я стоял на своем капитанском мостике во время тайфуна или когда мы в полном мраке на несколько месяцев вмерзали в арктические льды, – я был в десять раз счастливее, чем вы или они. Вы ищете себе богатого мужа. Я в вашем возрасте искал лишений, опасностей, ужасов, смерти, чтобы всем существом своим ощущать, что я живу. Я не позволял страху смерти управлять моей жизнью. И наградой мне было то, что я жил. А вот вы позволяете, чтобы страх перед бедностью управлял вашей жизнью. Этим вы достигнете того, что вы будете есть, а жить вы не будете». Таков приговор прошлого настоящему, не имеющему будущего.

Для более детального разговора о взаимосвязях произведений Чехова и Шоу учащимся можно предложить сравнительную таблицу, содержащую следующие пункты:

	«Вишнёвый сад» (1903)	«Дом, где разбиваются сердца» (1917)
Время создания		
Тематика		
Проблематика		
Действующие лица	Л.А.Раневская	Леди Эггерурд

	«Вишнёвый сад» (1903)	«Дом, где разбиваются сердца» (1917)
	История жизнь	
	Лейттема/лейтмотив	
	Петя Трофимов	Гектор Хэшебай
	Взгляды и суждения	
	Лейттема/лейтмотив	
	Лопахин	Менген
	Взгляды и суждения	
	Лейттема/лейтмотив	
	Аня, Варя	Гесиона, Элли Дин
	Взгляды и суждения	
	Лейттема/лейтмотив	
Слуги		
Образ дома		
Жанр		
Особенности поэтики		

Для более глубокого осмысления сравнительных характеристик предлагаем следующие вопросы и задания.

Судьба капитана Шотовера: предыстория, события, разворачивающиеся на глазах зрителя. Каков образ мышления капитана Шо-

товера? Выпишите несколько наиболее значимых цитат. Какова роль капитана Шотовера в пьесе Б. Шоу?

Почему раздел предисловия к «Дому, где разбиваются сердца», посвящённый современной Б. Шоу Англии, носит название «Вишневый сад»?

Каков исторический фон разворачивающихся событий в пьесе Чехова? В пьесе Шоу?

Что означает понятие «фантазия»? Как это отобразилось в композиции, поэтике, идейном мире произведения?

Каковы различия в трактовке образов главных героев у русского и английского драматургов?

Каковы оценки современного этапа в развитии культуры и истории у Чехова и Шоу?

«Дом, где разбиваются сердца» – одна из наиболее поэтичных пьес Шоу, некоторые её эпизоды буквально воссоздают трагическую, дисгармоничную мелодию страждущей человеческой души. Это новое для драматургии было открыто Бернардом Шоу в русской литературе. Следуя традиции А.П. Чехова, Шоу показал английскому зрителю трагедию, свершившуюся в душах трёх поколений английского общества, и придал ей общечеловеческое звучание.

### Список литературы

1. Литература. 11 класс / В.Ф. Чертов. Раздел «Литературное произведение и творчество писателя в контексте русской и мировой литературы». Творчество Б. Шоу. «Пигмалион». «Дом, где разбиваются сердца» (внеклассное чтение); Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы. / Под редакцией В.Я. Коровиной. 11 класс. Раздел «Из зарубежной литературы» – М.: Просвещение. 2010.

2. *Михайльская Н.П.* Образ России в английской художественной литературе IX–XIX веков. – М., 1995.

3. *Морозов М.М.* Драматургия Б. Шоу. – М., 1967.

4. *Чехов А.П.* Вишневый сад. Комедия в 4-х действиях. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/472/p.1/index.html>

5. *Шоу Б.* Дом, где разбиваются сердца. Английская фантазия на русские темы. // Электронный ресурс. Режим доступа: [http://modernlib.net/books/dushenko\\_konstantin\\_vasilevich\\_shou\\_bernard/dom\\_gde\\_razbivayutsya\\_serdcia/read/](http://modernlib.net/books/dushenko_konstantin_vasilevich_shou_bernard/dom_gde_razbivayutsya_serdcia/read/)

**РОМАН И. С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»  
В ЗЕРКАЛЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПАРОДИЙ**

Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети» – ярчайший пример такого классического произведения, вобравшего многие бытийные смыслы своей эпохи и, благодаря своим богатым культурным пластам, обретшего жизнь в «большом времени». Публикация романа явилась большой неожиданностью для большей части образованного русского общества. Певец «дворянских гнезд», русских полей и перелесков вдруг стал заигрывать с революционерами, разрушителями традиций. Как это возможно? Споры вокруг романа переходили все границы, критика лишалась своей объективности, превращалась в сатиру, пародию, шарж. В этом плане наиболее показательной можно считать критическую статью М.А. Антоновича «Асмодей нашего времени», опубликованную в «Современнике».

Для того чтобы убедить своего читателя, что автор романа создал едкую сатиру на молодое поколение, критик использует различные пародические приемы с целью создания комического эффекта. Это, прежде всего, примитивный пересказ романа, при котором исчезает всякая художественность, что, собственно, и нужно критику, исходным тезисом статьи которого является мысль, что «новое произведение г. Тургенева крайне неудовлетворительно в художественном отношении» [1, с. 36]. Антонович считает, что Тургенев даже в описании психологических сцен и изображении природы малохудожественен, и это, по его мнению, даёт основание сблизить «Отцы и дети» с романом писателя второго ряда Виктора Ипатьевича Асоченского. Используя заглавие романа Асоченского для названия своей статьи, Антонович однозначно утверждает, что «Асмодей нашего времени», в котором пародийно изображены прогрессивные слои русского общества, «предвосхитил новый роман г. Тургенева» [1, с. 93].

Главный герой романа Тургенева в статье Антоновича представлен как явная карикатура, но критик подаёт его читателю так, будто окарικатурирует Базарова сам автор, которого он якобы «презирает и ненавидит от всей души» [1, с. 42], придавая ему чер-

ты, «по которым его натура кажется самой дюжинною и даже пошлою <...>. И от этого в целом выходит не характер, не живая личность, а карикатура, чудовище с крошечной головкой и гигантским ртом, маленьким лицом и преобладающим носом, и притом карикатура самая злостная» [1, с. 42]. Пародируя Базарова, Антонович утверждает, что Тургенев выставил его обжорой, человеком нечистоплотным с женщинами, любящим кутежи и крепкие напитки, глупым, «проникнутым самыми дикими понятиями и нерассудительным до того, что его все дурачат, даже простые мужички. Сердца у него вовсе нет; он бесчувственен – как камень, холоден – как лед и свиреп – как тигр» [1, с. 53]. Занятия Базарова естественными науками, его суждения в пересказе Антоновича становятся предметом особой насмешки: «... где бы он ни был, куда бы ни явился, тотчас же при первой удобной минуте он начинает ботанизировать, заниматься ловлей лягушек, жуков, бабочек, анатомирует их, рассматривает под микроскопом, подвергает химическим реакциям...» [1, с. 40].

Авторская карикатура на Базарова, по мнению критика, может быть перенесена в целом и на молодое поколение, которое Тургенев выставил «в смешном карикатурном и даже нелепом виде» [1, с. 48]. Обосновывая свою мысль, что Тургенев якобы надругался над молодым поколением, Антонович даже не стремится увидеть, что писатель по-разному изображает Базарова и так называемых «прогрессистов» – Ситникова и Кукшину.

Заключая разговор о статье М.А. Антоновича, можно сделать вывод, что критик, следуя своей идеологической установке, обозначил основные приёмы пародирования романа Тургенева, которые впоследствии будут использоваться литераторами и критиками разных направлений, занимающих как сторону «отцов», так и сторону «детей».

Поэтической пародией на только что вышедший в 1862 году роман Тургенева явилось сатирическое стихотворение Д.Д. Минаева «Отцы и дети»? Оно создавалось как живой отклик на шумные споры о двух общественных лагерях – дворянском и разночинном, – обозначенных в романе Тургенева концептами «отцов» и «детей». Идеологически и эстетически примыкая к некрасовской школе, Минаев, несомненно, занимал сторону «детей», поэтому

предметом его пародирования стали «отцы», а точнее, изнеженный барин Павел Петрович. Поэт, опираясь на детали тургеневского текста и их контаминируя, пародирует внешность «российского Гогенбурга», его физическую чистоплотность, аристократические привычки, «любовь к фескам и кальянам»:

В его лицо взгляните строгоже:  
Какая нежность, тонкость кожи!  
Как снег бела рука.  
В речах, в приёмах – такт и мера,  
Величье лондонского «сэра», –  
Ведь без духов, без несессера  
И жизнь ему тяжка.  
<...>  
Своё воспитывая тело,  
Он дело делает без дела,  
Пленяя старых дам;  
Садится в ванну, спать ложаяся,  
Питает ужас к новой расе,  
Как лев на Брюлевской террасе  
Гуляя по утрам [4].

Достаётся от поэта-сатирика и нигилисту Базарову, «неряхе и хирургу», засыпающему при звуках «Нормы». Но всё же он ближе автору пародии своим демократизмом, простотой и естественностью:

Он ест и пьёт, как все мы тоже,  
С Петром беседует в прихожей,  
И даже с горничной, о боже!  
Играть готов идти [4].

Создавая во второй половине 1870-х гг. поэму-пародию на роман в стихах Пушкина «Евгений Онегин нашего времени» (здесь очевидна перекличка названия поэмы со статьей Антоновича), Минаев наделяет Онегина чертами Базарова. Его отношение к роману «Отцы и дети» теперь меняется: пародия на Онегина оборачивается

вместе с тем и пародией на тургеневского героя-нигилиста. В травестийной поэме Онегин предстаёт физиологом, гедонистом, порицателем искусства:

Онегин, добрый мой приятель,  
Был по Базарову скроен:  
Как тот, лягушек резал он,  
Как тот, искусства порицатель,  
Как тот, поэтов не ценил  
И с аппетитом ел и пил [5].

Иронизируя над неромантическим поведением нигилиста Онегина, а заодно и Базарова, Минаев пародирует известные сцены «Отцов и детей»:

С любой красавицей при встрече  
Вопрос о браках поднимал,  
Иль, как Базаров, восклицал:  
«У вас отличнейшие плечи!»  
И речь сводил на геморрой...  
Он в новом роде был герой [5].

Достается от поэта-сатирика и дяде Онегина, который сравнивается с Павлом Петровичем Кирсановым:

«Мой дядя, как Кирсанов Павел,  
Когда не в шутку занемог,  
То натирать себя заставил  
Духами с головы до ног» [5].

Еще более интересной, со многими подтекстами, является пародия издателя сатирического журнала «Искра» Василия Степановича Курочкина под названием «Рапсодия о нигилизме» (1863). В ней, собственно, пародируется не сам роман Тургенева, а «крестовые походы» «столпов» охранителей нравственности и либеральной журналистики против Тургенева, а шире – против разночинно-демократического направления, которое теперь стали ассоциировать с нигилизмом. Чтобы сделать более понятным чита-

телям текст пародии, Курочкин предваряет её «Вступлением», в котором в иронической форме раскрывает основные этапы выступлений русских литераторов и общественных деятелей против нигилизма, называя при этом имена главных действующих лиц этих походов.

Прозаическая часть самого текста пародии представляет собой что-то вроде либретто оперы. В ней автор остроумно посредством аллегорий и аллюзий рассказывает о зарождении нигилизма в России и переполохе, который он вызвал в среде русских обывателей, Собакевичей и Ноздревых, и «благонамеренных».

В поэтическом тексте пародии Курочкин, сочувствуя поколению «детей», не даёт собственных отрицательных оценок Базарову в частности и нигилизму в целом, а очень изобретательно, легко играя рифмами, поэтически воссоздаёт сцену появления Базарова в Орловской губернии, принёсшего заразу нигилизма и реакцию на него обывателей:

Вдруг в губернию Орловскую  
Внес заразу он бесовскую.  
Внес с собою он цинический  
Некий запах хирургический,  
Весь пропитан алкóголем  
(Вроде запаха, что Гоголем  
Укреплён был за Петрушкою);  
И лягушку за лягушкою  
Истреблять пошёл в селения,  
Полон духа разрушения [3: 177].

Сцена, описывающая переполох в стане русских крепостников и консерваторов, полна явных намеков и скрытых аллюзий на современников, которые вдруг сплотились, чтобы защитить своё отечество. Как и в пародиях Минаева, вновь «мальчиком для битья» становится старший Кирсанов, его слащаво-изысканная внешность и аристократические замашки:

Словно вишенка на веточке,  
Как картинка на конфеточке,  
Посреди толпы неистовой

Вдруг, в рубашечке батистовой,  
В сюртучке сукна атласного,  
Цвета трюфельно-колбасного,  
И в шотландской легкой шапочке,  
Встал Кирсанов... [3: 178].

Но именно Павел Петрович, как иронически отмечает Курочкин, поможет спастись от нашествия нигилизма. В пародии он представлен приятелем самого Тургенева, а, следовательно, позиция автора романа и заключалась в том, чтобы разоблачить нигилистов и возвысить «отцов» – столпов нравственности и дворянских традиций.

Сразу же после выхода в свет романа Тургенева разоблачение нигилизма как символа революционных настроений и его одобрение становится темой изображения ряда беллетристических произведений («Обрыв» И.А. Гончарова, «Взбаламученное море» А.Ф. Писемского, «Некуда», «На ножах» Н.С. Лескова, «Марево» В.П. Ключникова, «Кровавый пуфф» В.В. Крестовского, «Перелом», «Бездна» Б.М. Маркевича). Но в реальной жизни уже с конца 1860-х гг., как утверждает известный революционер и публицист Лев Борисович Каменев (Розенфельд), «представители разночинной интеллигенции, сочувствующие революционному движению или прямо принимающие в нём участие, университетская и литературная молодежь, молодые врачи, агрономы, статистики, литераторы и пр. усваивают себе в общежитии наименование «радикалов», «народников» и т. д. и отказываются раз и навсегда от клички «нигилисты» [2: 20–23].

Роман Тургенева становится всё больше литературным явлением, а не явлением жизни. Отшумели идеологические споры вокруг романа, и теперь нет интереса у критиков и сатириков его пародировать. Вместе с тем «Отцы и дети» в силу особой философско-эстетической уникальности не утрачивают своего влияния на литературный процесс. Появляются произведения, представляющие собой своеобразные ремейки сюжета или отдельных тем тургеневского романа.

Обращение к ним также способствует актуализации тургеневского текста, хотя требует от учителя большого мастерства и уме-

ния расставлять необходимые акценты, увидеть, в чём заключается непреходящая ценность классического произведения. Так, недавно на сцене театра имени Владимира Маяковского был показан спектакль по пьесе ирландского драматурга Брайана Фрила «Отцы и сыновья», написанной автором по мотивам романа Ивана Тургенева «Отцы и дети» (режиссер Леонид Хейфец). Спектакль вызвал интерес у определённой зрительской аудитории своей постмодернистской драматургией и рядом интересных сценических решений. Драматург попытался по-новому интерпретировать сюжетные линии тургеневского романа и, отталкиваясь от оригинального текста, создать своих «отцов и сыновей». Но его текст оказался настолько ниже тургеневского, что порой вызывал у зрителей раздражение, хотя, по выражению одного из них, с которым автор статьи имел беседу, в нем немало «прикольных сцен». (Фрагменты из этого спектакля и краткое выступление режиссера можно посмотреть по ссылке\*).

Другой пример – привлечение на урок по изучению «Отцов и детей» повести Веры Чайковской «Новое под солнцем». Проведение такого урока-диалога классики с современностью расширяет культурный контекст романа, позволяет под иным углом рассмотреть некоторые его проблемы, активизирует читательскую деятельность учащихся.

Повесть Чайковской является самостоятельным произведением о проблемах российской действительности начала 1990-х годов, но построена она по «лекалу» «Отцов и детей». Уже название повести – «Новое под солнцем» и имя главного героя – Макс (Максимилиан) ориентируют нас на знакомый тургеневский межпоколенческий конфликт. Еще больше этих ассоциаций с «Отцами и детьми» появляется при рассматривании сюжета повести. Из столицы в «усадьбу», как иронично именовал свою дачу Арсений Арсеньевич Косицкий, прибывают два молодых человека. Их радостно, хотя и с некоторой тревогой, встречают обитатели «имения». Как и Базарова, владельцы «усадьбы» селят Максимилиана во «флигельке» – недостроенной баньке. Уже первая общая трапеза в доме Косицких оборачи-

---

\*<https://www.youtube.com/watch?v=oAnKfwrDOWg>

вается столкновением между «детьми» – Максимилианом Кунцевичем и Андреем Косицким и «отцами» – известным искусствоведом, папашей Андрея, Арсением Арсеньевичем, его женой Лидией Александровной и их дальним родственником, художником Львом Моисеевичем Пьерувым. Диалоги и споры между «отцами» и «детьми», хотя и происходят в новой социокультурной обстановке, несомненно, напоминают споры тургеневских героев. Даже в определении позиции молодого поколения в повести Чайковской появляется слово «нигилисты», и с этим определением соглашается Кунцевич:

«– Да, нигилисты! – внезапно подхватил Кунцевич. – Я рад, что это слово произнесено. Оно вернее, чем русофобы. В России действительно всё повторяется. Тысячу раз одно и то же. И отрицание уже было. Но наши предшественники никогда не доходили в своём отрицании до конца – даже Чаадаев. А мы – дошли. Мы отрицаем самих себя. Нужно вырваться из этого порочного круга» [19].

Приведенная цитата позволяет понять, что новое добавляется в нигилистах другого века: это отрицание человека. Иными словами, индустриальная и постиндустриальные эпохи породили массового человека, исчезла всякая индивидуальность. Поэтому самым ненавистным для Кунцевича словом является «духовность».

«– От слова «духовность», – признаётся герой, – меня тошнит» [40]. Интересно, что он сам является известным искусствоведом, читает лекции о русском искусстве во многих университетах мира, отрицая при этом искусство и всякую духовность. Он циник, человек нового меркантильного века и к своей деятельности относится как торгаш, который продает товар, пользующийся спросом.

В повести имеется ряд других параллелей с тургеневским романом: это отношение Кунцевича к женщине и к браку, отрицание особой русской души. Так, ориентация Чайковской в своей повестиремейке на роман-матрицу Тургенева позволяет интересно и оригинально осветить проблемы 1990-х годов, этого переходного времени отечественной истории и культуры, когда рушились традиционные ценности и открывались «зияющие пустоты», которые предстояло заполнить другими ценностями.

## Список литературы

1. Антонович М.А. Асмодей нашего времени // Антонович М.А. Литературно-критические статьи. – М., 1961. Далее ссылки на это произведение в тексте с указанием страницы.
2. Каменев Л.Б. Нигилисты // Лит. энциклопедия в 11 т. 1929–1939. Т. 8. – М.: ОГИЗ, 1934. С. 20–23.
3. Курочкин В.С. Стихотворения. Статьи. Фельетоны. – М., 1957.
4. <http://minaev.ouc.ru/Otcy-i-deti.html>
5. [http://abeed.ucoz.ua/news/d\\_minaev\\_evgenij\\_onegin\\_nashego\\_vremeni\\_20\\_vek/2009-11-25-94](http://abeed.ucoz.ua/news/d_minaev_evgenij_onegin_nashego_vremeni_20_vek/2009-11-25-94) (дата обращения: 13.09.2019).
6. Чайковская В.И. Новое под солнцем// Новый мир. 1995. № 7: URL: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/1995/7/chaykov.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1995/7/chaykov.html) (дата обращения: 13.09.2019).

*А. И. Дунев, Ю. А. Дунева*

### КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНИВАНИЮ ИТОГОВОГО СОБЕСЕДОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 9 КЛАССЕ

В 2009 г. вышла из печати фантастическая повесть «Время всегда хорошее» А. Жвалецкого и Е. Пастернак. Действие происходит в 2018 г.

*А училка, наша классная, Елена Васильевна как гавкнет:*

*– Телефоны на стол! И слушайте внимательно, сейчас можно сказать, ваша судьба решается.*

*Мы совсем затихли. А она по рядам прошла и комики поотключала. Ну вообще конец света... А потом вышла перед классом и прочитала трагическим голосом:*

*– «Постановление Министерства образования от 3 мая 2018 года»...*

*Я коротенько перескажу, своими словами.*

*В связи с излишней компьютеризированностью школьников и для проверки их знаний учредить в конце каждого учебного года экзамены. Оценка выставляется по десятибалльной системе и выносится в аттестат зрелости. Это чтоб, мол, мы все года хорошо*

*учились, а не только последний класс. Да, но самый-то ужас не в этом, а в том, что экзамены эти будут проходить не в виде тестов, а устно.*

*– Чего? – спросил кто-то из мальчишек.*

*Я даже оглянулась, но не поняла, кто спросил, я их вообще плохо различаю.*

*– Экзамена три, – продолжала Елена Васильевна, – русский язык и литература – устно, математика – письменно, но не на компьютере, а на бумаге, и история – тоже устно. Делается это для того, чтоб вы, современные школьники, научились хоть немного владеть устной речью и писать ручкой по бумаге. Экзамены через три недели.*

*Класс завис. Так и разошлись в полном ужасе.*

Предсказанные устные экзамены пришли в российскую школу чуть раньше. На то она и фантастика, чтобы предсказывать будущее. В повести мальчик из прошлого, ученик 80-х гг. XX века, помогает подготовиться к непривычным для школьников нашего века экзаменам. Несколько лет отсутствия устных экзаменов в российской школе привели к поголовной неготовности выпускников создавать монологическое высказывание в соответствии с требованиями к устной речи.

Ощущения школьника, абсолютно не готового к устной монологической речи, представлены в художественном произведении:

*И тут я поняла, что никогда в жизни не сдам этот экзамен. Я помню параграф учебника, я помню вопросы в конце, я помню, мы на компах самостоялку делали и помню, что в первом вопросе правильный ответ первый, а третий вопрос самый сложный, и там правильного ответа нет, нужно было поставить галочку в клеточке «нет верного ответа». Но я вообще не помню, о чём там речь! Что-то про греков, что-то про Геракла... Он был крутой. Всё.*

*Я беспомощно смотрела на учителя. Учитель выжидающе смотрел на меня. В классе стояла тишина. Такая, как в наушниках, когда ничего не играет. Мертвая, ватная тишина. Я попятилась к доске, мне очень захотелось сейчас сказатьсь больной. Упасть в обморок, забиться в судорогах... Но я отстояла молча еще пару минут. Историк сжалился:*

– Ладно, давай сделаем так. Ты сейчас возьмёшь учебник и прочитаешь пункт параграфа. А потом перескажешь, хорошо?

Я кивнула и на не сгибающихся ногах потащила за учебником. Прочитала. В голове не отложилось ничего, я всё время думала о том, что мне сейчас придётся опять идти к доске и стоять перед лицом всего класса. Хотелось плакать.

Историк еще раз сжалился и попросил меня просто прочитать параграф вслух. Прочла хриплым шёпотом, всё время сбиваясь.

Бедный историк аж вспотел, пока я дочитала, а я совсем из сил выбилась.

Я замолчала, в классе повисла тишина, историк прокашлялся и сказал.

– Так, все ещё хуже, чем я думал. Но экзамен вам сдавать всё равно придётся. На положительную оценку вам нужно сказать буквально десять связанных предложений. Неужели это так сложно?

(Жвалевский А., Пастернак Е. Время всегда хорошее)

Сейчас, конечно, можно рассуждать о том, что о проблеме устной монологической речи заговорили ещё с момента введения единого тестирования, когда устные экзамены по русскому языку и литературе заменили тестированием.

Процедура итогового собеседования заимствована из методики РКИ, поэтому можно прогнозировать, что подготовленные к такой форме аттестации школьники будут владеть русским языком как иностранным. Новая форма не предполагает развитие у школьников языкового чутья и языкового вкуса и имеет ряд недостатков, которые учитель не может не учитывать при подготовке школьников к этой форме аттестации.

Жёсткие рамки процедуры проведения не снимают многочисленных вопросов, связанных с нестандартными человеческими реакциями, как девятиклассника, так и собеседника и эксперта. Как остаться беспристрастным и объективным в сложных стрессовых ситуациях, при этом помочь и поддержать ребёнка, насколько это возможно.

Учитель должен представлять, какими умениями и навыками должен овладеть ученик для успешного прохождения собеседования.

1. Выразительное чтение – оцениваются умения передачи интонации и темпа речи.

2. Пересказ с включением заданного высказывания – оценка умений грамотного цитирования, сохранения логики и фактологической точности при пересказе текста.

3. Монологическое высказывание в одном из предлагаемых регистров.

4. Понимание вопросов и ответы на них.

Наибольшую трудность вызывают задания, связанные с монологической речью.

Объективная оценка итогового собеседования – одна из болевых точек современной методики обучения русскому языку как родному.

16 января 2019 г. руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Сергей Сергеевич Кравцов в ходе экспертной дискуссии «Образование и экономический рост: стратегия на перспективу» в рамках Гайдаровского форума заявил: «Чего не хватает сегодня системе образования? Системы объективной оценки на всех уровнях. Системы объективной оценки школьников, учителей, директоров школ, студентов на экзаменах, ректоров вузов, преподавателей. Но не просто для того, чтобы наказать, а чтобы оказать соответствующую помощь и поддержку. Только тогда система образования будет работать».

Одна из основных компетенций учителя – правильно и объективно оценивать знания учеников. Каждый учитель – профессионал в выставлении отметок. Казалось бы, чего проще? Новые требования, предъявляемые в документах ФГОС к российскому образованию, ведут нас к иным формам оценивания результатов. Право и обязанность каждого учителя – оценить знания и умения, способности и компетенции ученика.

В условиях изменения парадигмы отечественного образования и перехода к реализации идей нового стандарта проблема оценки достижений учеников входит в число первостепенных.

Как показывает практика, самые обычные вещи при пристальном взгляде на них оказываются не такими уж и простыми. Не составляет исключения и привычная всем школьная оценка.

Оценка, согласно современным толковым словарям, не что иное, как мнение, суждение о чём-либо. В школе суждение педагога

об уровне знаний и умений ученика традиционно переводится в отметку – количественный показатель при определении качеств, достоинств объекта оценки.

Оценка успехов в обучении требует анализа предмета и характера того, что подлежит измерению. При изменении подхода к оцениванию необходимо ответить на вопросы о критериях, показателях, шкалах и единицах измерения, а также об инструментах и способах измерения. К сожалению, отечественная дидактика не предлагает готовых ответов. Экспертом оценки знаний традиционно выступает учитель. Именно он решает, насколько уровень знаний обучаемого соответствует требованиям программы и в конечном итоге его собственным, поэтому неизбежен субъективизм. Отметка-балл – это лишь общее представление об уровне знаний, которое не раскрывает ни способности, ни уровень ответственности, ни степень прилежания, ни динамику развития личности конкретного ученика. Отметка становится вещью в себе, ничего никому не говорящей.

Обязательными признаками школьной оценки должны быть критериальность, объективность и функциональность. Критериальность представляет собой опору оценивания на несколько показателей, качеств, определяющих предмет оценивания. Важно, чтобы критерии оценивания были известны не только учителю, но и ученику. Объективность – это независимость от субъективных ощущений оценивающего. Объективность оценки не должна зависеть от отношений учителя и ученика. Признак функциональности предполагает учёт назначения отметки. Аналитическая работа педагога основывается на понимании того, какие виды деятельности ученика подвергаются оценке. Важно, чтобы итоговая оценка складывалась из отметок, характеризующих выполнение разных видов заданий (ответ у доски, выполнение домашнего задания, самостоятельная или контрольная работа).

Таким образом, школьная оценка обнаруживает три основных взаимообусловленных функции: контролирующую, обучающую и воспитывающую. Оценка в школьном образовании необходима для контроля за процессом обучения. Обучение строится на систематическом оценивании основных видов деятельности и их результатов. В этом и заключается обучающая функция, которая формирует у человека привычку к восприятию оценки обучающего и само-

оценке. Воспитательная составляющая оценки кроется в приобретаемой учеником привычке к самостоятельной работе и ответственности за результаты своей деятельности.

Следует упомянуть и о такой функции отметки, как воздействие: поощрение и наказание, стимулирование к деятельности. Отметка как инструмент поощрения и наказания ученика становится порочной практикой современного школьного образования.

С другой стороны, отметка ученика в последнее десятилетие приравнивается к оценке деятельности учителя. Это не только негативно влияет на принципы оценивания, но и искажает их. Такое положение побуждает учителя завышать отметки, снижая объективность и утрачивая контролирующую функцию отметки. В любом обучающемся коллективе будет 5–7% «отличников», осваивающих материал лучше других, и 7–10% отстающих, справляющихся с обучением хуже остальных. Утрачивается (если уже не утрачен) критерий объективности, а с ним и доверие к школьной отметке.

В современной образовательной ситуации происходит утрата доверия к обычной школьной отметке, к школьному учебнику, учителю и образованию в целом.

Предмет оценивания, осуществляемого в ходе итогового собеседования, находится в сфере лингвистических дисциплин: выразительное чтение и риторика – и располагается на периферии языкознания. Для каждого раздела разработана методика.

Во-первых, это выразительное чтение, где особое внимание обращается на темп речи и интонацию. Во-вторых, оценивается пересказ с включением заданного высказывания: грамотное цитирование, сохранение логики и фактологической точности при пересказе текста. В-третьих, эксперт обязан проанализировать монологическое высказывание в одном из предлагаемых регистров. В-четвёртых, проверяется понимание вопросов и ответы на них.

Для оценивания каждого из требуемых итоговым собеседованием умений в отечественной методике обучения русскому языку разработаны соответствующие разделы:

- методика обучения выразительному чтению;
- методика обучения устному изложению (пересказу);
- методика обучения монологической речи (риторическая подготовка);

- методика обучения работе с текстом (понимание текста – основной аспект).

Подготовка школьников к итоговому собеседованию как относительно новой форме аттестации должна опираться на традиционные формы обучения, представленные в классических трудах отечественных методистов. Технологичность – одна из черт современного образования, предполагающая осмысленное использование способов преобразования данного в необходимое.

В аттестационной работе выпускника должна проявиться «эмоциональная и социальная зрелость личности». По словам А.Д. Дейкиной, «для формирования личностной позиции учащихся нужна системность работы с текстами, имеющими мировоззренческую ценность, оказывающими эмоциональное воздействие на школьников, способствующими приобретению умения выражать свою оценку осознанно» [1: 33].

Все традиционные формы обучения устному монологическому высказыванию могут быть использованы современным учителем-словесником: от игры до индивидуальных занятий. Формирование монологической устной речи требует много времени и сил, больше, чем обучение грамотному письму. Необходимы риторические тренинги.

Для повышения результативности итогового собеседования следует предпринять следующие меры:

1. Увеличить внимание к устной деятельности и время для отработки навыков говорения и выразительного чтения на уроках русского языка до 60%.

2. Ввести индивидуальные задания по выразительному чтению и ответы на вопросы о прочитанном.

3. Учитывать возможность записи речи учащихся и прослушивания с комментированием.

4. Организовать систему риторических тренингов.

5. Определить учеников, умеющих слушать и отмечать особенности речи других.

Таким образом, для реализации идей и положений ФГОС необходимы новые формы и методы оценки не только предметных и метапредметных, но и личностных достижений школьников. Задача школьного образования в формировании навыков устной монологической

гической речи определяет И.А. Зимняя: «Понятно, что при овладении родным языком ребёнок овладевает всеми уровнями единиц в процессе общения. Пользуясь метафорой Л.С. Выготского, можно сказать, что он идёт «снизу вверх»: от речевых реализаций и отдельных слов к грамматическим структурам (моделям), к операциональному выявлению лексических функций и к уяснению (интуитивному) основных логико-синтаксических структур. Школьное обучение помогает ему осознать то, чем он уже владеет» [2: 82].

В условиях реализации ФГОС система оценки результатов школьников должна стать более гибкой и разнообразной. Очевидно, что оценка успеваемости, мотивированности к освоению школьного предмета, личностного роста в рамках системы уроков, а также прилежания ученика не может вместиться в одну итоговую отметку.

### Список литературы

1. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка. – М., 2019. – 212 с.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001. – 432 с.

*Л. А. Семёнова, Л. И. Коновалова*

## ПЕДАГОГИКА ТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

*Деятельность педагога, способствующая не только обучению, но и развитию, есть деятельность гуманитарная.*

В.И. Загвязинский

Говоря о природе гуманитарного знания, о рождении гуманитарной мысли, о развитии гуманитарного мышления, М.М. Бахтин заметил его особую двуплановость и двусубъектность» [1]. Педагогическое знание также должно осмысливаться как знание гуманитарное, диалогическое, двусубъектное, несущее особый жизненный смысл, поскольку педагогическая действительность оказывается

намного богаче, многообразнее концептуальных схем, моделей, технологий и педагогического дидактизма. Именно поэтому в педагогической деятельности преподаватель должен быть способен к гуманитарному пониманию педагогических проблем и задач. И наиболее перспективными в преподавании педагогических дисциплин, на наш взгляд, являются герменевтический и аксиологический подходы.

Современная образовательная среда должна рассматриваться, прежде всего, как среда гуманитарная, как часть социокультурного пространства, как взаимодействие образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов. Компонентами образовательной среды выступают гуманитарный, организационно-коммуникативный, социально-культурный, технологический, информационный, предметный и другие уровни.

Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, возможностей её развития в социальном и пространственно-предметном окружении. В связи с этим педагогическая образовательная среда и педагогическое знание принадлежат к наиболее актуальным и значимым для человека, в силу уникальности феномена, а также потому, что педагогическая деятельность носит действительно «всепроникающий» характер. Особенная значимость педагогического знания состоит в единстве познавательного и ценностного аспектов в педагогическом образовании. По мнению А. С. Роботовой [4], педагогическое знание в образовательной педагогической среде не должно носить некую ценностную нейтральность в познании педагогических фактов, процессов, явлений, отношений, событий. Всё это позволяет активизировать их субъектную позицию в образовании, воспитывать положительные мотивы учебно-познавательной деятельности, делать процесс обучения личностно значимым. И такими возможностями обладает русская классическая литература, которая не используется в преподавании педагогических дисциплин в вузах. А именно огромный культурно-художественный пласт русской классической литературы обогатил бы содержательную сторону педагогических знаний, усилил ценностную сторону учебного процесса. Но чтобы использовать это знание, нужна развитая гуманитарная культура самого

педагога, концепция художественно-образного познания педагогической действительности средствами литературы, создание условий и использование методов, приёмов и средств, которые развивают интерес к педагогическим дисциплинам на основе ценностного отношения к педагогике и педагогическому знанию. Гуманитарная культура педагога проявляется в понимании им глубокой духовной сущности становления человека, процессов его воспитания и обучения, а также в способности задавать вопросы самому себе, самостоятельно искать на них ответы. Педагогическая действительность динамична, активна по своей сути, она всегда поворачивается к педагогу новыми сторонами, ставит перед ним новые проблемы, требующие творческой активности самого субъекта педагогической деятельности.

Рассмотрение педагогики и педагогического знания в системе культуры отражено в исследованиях А. С. Роботовой [4] и др., где именно наука и искусство – взаимосвязанные элементы, отражающие духовную активность человека, познающего действительность различными способами. Признание идеи многомерности познавательной культуры, проявляющейся в сосуществовании различных источников и средств получения нового знания, – задача современного педагога.

И в этом отношении, несомненно, значение искусства, литературы, использование их познавательно-эвристических возможностей в образовании. В педагогическом процессе огромную роль играют познавательные психические процессы: эмоции, воображение и творческое мышление. Современное обучение, «забираясь в самые дальние отвлеченности», попросту не обращается к эмоциям и образному мышлению, его познавательным возможностям и тем самым создает большие затруднения для учащихся (...). Мышление, лишённое элементов образности, шаблонно, бесплодно, формально» [3].

Проблема эта многопланова, мы остановимся лишь на познавательной силе и возможности художественной литературы, которые обусловлены природой художественного образа. Познавательная ценность литературы рассмотрена в широком круге научных источников. Так, Л.С. Выготский в «Психологии искусства», анализируя специфику художественного образа, пришёл к выводу, что она за-

ключается вовсе не в простоте и ясности по сравнению с объясняемым, не в соотношении простоты и сложности, а в существенном другом. Это существенное – в «чуде искусства». Оно связано с возможностью нести в себе «нечто претворяющее, преодолевающее обыкновенное чувство» [2]. Общеизвестна также особая роль литературы в развитии общественного сознания и в жизни человека. Все мы помним как аксиому высказывание: «...литература всегда учебник жизни» (О. Мандельштам). Говоря о знаменитых романах XX века, он отмечал, что они «были столько же художественными событиями, сколько событиями в общественной жизни», они воспитывали целые поколения. Обращают на себя внимание и факты обращения ученых самых разных областей знания к художественным образам, к произведениям литературы в процессе изложения ими своих научных идей (П.Ф. Каптерев, С.И. Гессен, М.К. Мамардашвили, И.С. Кон и многие другие). В работах Б.М. Теплова [5], выполненных на основе литературных произведений, рассмотрены проблемы способностей и одарённости (Сальери и Германн), а также темперамент и формирование характера (Татьяна Ларина).

Всё сказанное выше стало основой убеждения, заключающегося в том, что педагогика, изучая многообразные аспекты воспитания, становления человека, может и должна обращаться к литературе. Материал по этой теме огромен, об этом свидетельствуют лучшие образцы мировой художественной литературы.

В педагогическом плане важно обратиться к таким произведениям, которые раскрывают взаимоотношения учителя и ученика, особенности поведения, педагогические формы общения, речь, индивидуальное мастерство, уникальные педагогические приёмы, творческие педагогические решения и способы разрешения стандартных и нестандартных педагогических ситуаций. Всё названное далеко не всегда укладывается в разработанные типологии, педагогические классификации.

Художественный текст даёт возможность раскрыть педагогическую деятельность многосторонне, ярко, выразительно. В качестве примера рассмотрим рассказ В.Г. Распутина «Уроки французского». Содержание повести позволяет зримо представить мучительное раздвоение личности подростка в трудный период

взросления, раскрыть драматизм и остроту переживаний, противоречивость мыслей, побуждений, поступков героя.

Рассказ «Уроки французского» предваряет авторское посвящение Анастасии Прокопьевне Копыловой, сельской учительнице, матери Александра Вампилова (драматурга, сибиряка, друга В.Г. Распутина). Повествование ведётся от первого лица. Автор рассказывает о своём детстве. Время действия обозначено точно уже с первых строк: «Я пошёл в пятый класс в сорок восьмом году». Далее следует характеристика ситуации, в которой оказался главный герой – одиннадцатилетний мальчик. Оказывается, в деревне, где он жил, была только начальная школа, поэтому матери пришлось отправить сына за пятьдесят километров в районный городок. «Квартировать» ему предстояло у знакомых.

Казалось бы, события эти заурядны. Но есть в рассказе фраза, которая придаёт тексту знаменательный смысл: «Так в одиннадцать лет началась моя самостоятельная жизнь». В рассказе сурово и правдиво показано тяжёлое послевоенное время. Везде чувствуется только что завершившаяся война. Люди не всегда милосердны. Дети плохо одеты, недоедают, иногда голодают, многие обычные для нас продукты они не только не ели, но и никогда не видели. Но особенно тяжело жить было в городе – в деревне голодное время все-таки переносить легче. «Голод здесь совсем не походил на голод в деревне...», – пишет В. Распутин. Из авторского описания городской жизни героя мы узнаем, что учился он хорошо, только один предмет давался ему с трудом – французский язык. Но не это было самое трудное. Главным «врагом» оставался голод, так как продуктов, присылаемых матерью, не хватало: «Голод в тот год еще не отступил, а нас у матери было трое». В. Распутин ничего не говорит об отце мальчика, но нетрудно догадаться, что он, скорее всего, погиб во время Великой Отечественной войны, детей растила одна мать. Непросто мальчишке начинать самостоятельную жизнь в таких обстоятельствах.

Немногие детали деревенской жизни героя, сообщаемые автором, оттеняют не только личную судьбу мальчика, но и судьбу народную. Перед нами – судьба одиннадцатилетнего подростка, судьба ровесника поколения, обобщенный образ которого и воплотил Распутин, так и не назвав мальчика конкретным именем.

С одной стороны – этот рассказ-автобиография, с другой – типичная история ребенка послевоенной поры.

Герой В. Распутина знакомится с компанией мальчишек, которые тайком от взрослых играют на деньги в «чикку». Несмотря на то, что подобные игры запрещены и расцениваются как серьезный проступок, герой рассказа также вступает в игру. Только в отличие от других «игроков», ищущих развлечения, у него есть особая цель: игра была нужна ему только для того, чтобы «заработать» рубль и купить себе молоко, так как молоко – это спасение от голода и слабости.

Герой отличается ещё и другими чертами характера: «добросовестный, относиться к чему-нибудь спустя рукава он не умел», «упорный и настойчивый» – он тренирует свой глаз и руку для меткой игры на деньги, так как играть на деньги его побудили именно нужда и голод.

В доме, где он квартировал, его беспощадно обворовывали, тайком забирая продуктовые запасы. Но он ни разу не пожаловался на это, так как понимал, что ничего не изменится, кроме того, что ему придётся искать себе другое жильё. Поэтому игра для него – это единственный способ выжить, другого он не знал.

Главным в детской компании был мальчик из седьмого класса по имени Вадик. Он выделяется среди других ребят «своей силой и властью». Но вот слабый, страдающий от недоедания деревенский паренёк начинает обыгрывать «рослого и крепкого» Вадика. В конце концов, не желая признать своё поражение, Вадик провоцирует драку и силой прогоняет с игровой площадки своего удачливого противника. Когда мальчик сталкивается с несправедливостью – упрямство и желание доказать правду берут верх, за что он был избит.

В. Распутин обобщает, расширяет смысл данной сцены, вводя прямую речь героя: «Откуда мне было знать, что никогда ещё никому не прощалось, если в своём деле он вырывается вперед. Эту науку пришлось в ту осень постигнуть на собственной шкуре».

Утром мальчик должен идти в школу, а у него на лице ссадины и синяки. Он боится, что классный руководитель (она же учительница французского языка) узнает об игре и последует суровое наказание, потому что директор школы – человек очень строгий. Но не-

обычность поведения учительницы поражает мальчика. Когда в классе открылось, что он играет на деньги, мальчик насторожённо ожидает реакцию учительницы («потащит к директору»). Но Лидия Михайловна, понимая, почему мальчик участвовал в запретной игре, не ведёт его к директору, а только просит больше не играть на деньги.

Вскоре мальчик обнаруживает, что учительница пытается помочь ему, анонимно прислав на его имя посылку с продуктами. Когда же ученик наотрез отказывается её принять, Лидия Михайловна велит приходиться к ней домой для занятий французским языком. А сама каждый раз приглашает его пообедать вместе с нею. Гордый и застенчивый мальчик упорно отказывается от этих приглашений. В характере мальчика привлекательна его настойчивость в овладении французским языком. Но в нём мы видим и безответность, и беспомощность, которые сочетаются со стеснительностью, робостью. Возникает парадоксальная ситуация. Один человек хочет искренне помочь другому в беде, но тот отказывается принять эту помощь.

С психологической точки зрения мы можем найти объяснение, отчего мальчик так упрямо отталкивает от себя помощь учительницы. Конечно, здесь сказывается его застенчивость, но Лидия Михайловна для него – Учительница, да еще французского языка! Чтобы преодолеть этот неожиданный барьер, Лидии Михайловне приходится пойти на хитрость: она уговаривает своего ученика сыграть с ней так же, как он играл с другими ребятами. Удивлению героя нет границ, но психологический барьер между учительницей и учеником оказывается сломан. Мальчик поддаётся на хитрость учительницы и вновь начинает выигрывать деньги на молоко. Так Лидия Михайловна всё-таки достигает своей цели: помочь одинокому, но одаренному и гордому ученику.

Не только поступки, но и облик учительницы необычен: «Не было видно в её лице жестокости, которая, как я позже заметил, становится с годами чуть ли не профессиональным признаком учителей, даже самых добрых и мягких по натуре». Мальчика удивляют и слова Лидии Михайловны: «Иногда надоедает быть учительницей, учить и учить без конца... Иной раз полезно забыть, что ты учительница».

В рассказе мы видим определенное сходство характеров мальчика и учительницы. Оба они – люди честные, совестливые, правдивые и упрямые в достижении своей цели. Главное для них – и в этом смысл – выучиться! Ради этого – выучиться – мальчик играет на деньги, и ради этого же учительница предлагает эту опасную игру своему ученику, опасную, прежде всего, для себя. Но за этим стремлением выучиться стоит более глубокий урок, пожалуй, главный жизненный урок – стать человеком!

Лидия Михайловна знала, что никакой иной помощи мальчик не примет, он возьмёт только то, что сам заработал. Но понимает ли мальчик, что игру на деньги она избрала специально? У него вначале были сомнения: «Я по себе знал, что когда что-то не выходит, всё делаешь для того, чтобы вышло, так просто не отступишься», «Мне казалось, что Лидия Михайловна всё время ожидающе присматривается ко мне...». Сомнения не оставляли его, когда она пыталась ему подыгрывать, но... затем начала мошенничать. Зачем, с какой целью? Вероятнее всего, она решила его раззадорить, чтобы мальчик не думал, что игра идёт ради него.

Между тем условности «школьной морали» вступают в силу, как только директор школы случайно узнает про эти странные отношения двух «игроков». На Лидию Михайловну падает обвинение в нарушении педагогической этики. Повествование завершается острой постановкой проблемы правоты и вины: ведь Лидия Михайловна во имя благородной цели действительно должна была нарушить правила педагогики.

Уезжая, она сказала на прощанье: «учись спокойно, тебя никто не тронет...». Эти слова побуждают нас вообразить сцену объяснения Лидии Михайловны и директора. Мы можем догадаться, что всю вину учительница взяла на себя и ничего не рассказала директору, да он её бы и не понял! Поэтому она вынуждена была покинуть школу.

В описании облика директора есть одна яркая деталь, которая многое проясняет в его характере: «Он расхаживал перед линейкой, закинув руки за спину, вынося вперед, в такт широким шагам плечи, казалось, будто наглухо застёгнутый, оттопыривающийся тёмный френч двигается самостоятельно, чуть поперёд директора». Мог ли такой человек-робот, «человек в футляре» наглухо застёгну-

того френча понять учительницу и ученика? Вряд ли. Ведь и с провинившимися учениками он не разговаривал, он их допрашивал, изводя занудством своего вопроса: «Что тебя побудило заниматься этим грязным делом?» И успокаивался лишь тогда, когда ученик начинал плакать. Директор сразу же определил поступок Лидии Михайловны как преступление, соvrащение, растление, ещё не разобравшись ни в чём. «Педагогическое преступление» закончилось печально для учительницы. Но мальчик на всю жизнь сохранил благодарность этому человеку. Её поступок стал для него уроком подлинной человечности. И не случайно потом он испытывал чувство вины перед учительницей.

Таким образом, в рассказе «Уроки французского» суть конфликта состоит в противоречии между формальным и неформальным пониманием событий, между буквой и духом морали.

Рассказ В. Распутина затрагивает одну из вечных проблем человеческой жизни – проблему личного понимания нравственной нормы, проблему подлинной человечности. В своём творчестве писатель неоднократно обращался к подобным ситуациям, исследуя их с мастерством художника-реалиста, наделённого глубоким гуманистическим чувством живой правды. Если мы зададим себе вопрос, о чём же это произведение, то, на первый взгляд, оно о школе, об учениках, учительнице, директоре. Однако в большей степени это рассказ о благодарной, совестливой памяти перед учителем, и вообще перед учителями. Этот рассказ даёт нам уроки подлинной человеческой доброты и милосердия. Мы долго жили в обществе, где слово МИЛОСЕРДИЕ было изгнано из обихода, из жизни целого поколения. Рассказ «Уроки французского» – это рассказ о стремлении к доброте, гармонии, милосердию и нравственности, которые необходимо воспитывать в себе. Так вот почему «существует та вина, не за то, что было в школе, а за то, что стало с нами после». И эти педагогические проблемы необходимо обсуждать на занятиях по педагогическим дисциплинам.

Будущему педагогу и будущему родителю нужно многостороннее педагогическое знание и широкое гуманитарное образование. Именно поэтому так важно создавать условия для осуществления этих задач в учебном процессе. Одним из таких условий является диалог педагогической науки и искусства, диалог науки и

литературы в процессе педагогического образования. Без такого диалога, на наш взгляд, трудно раскрыть ценностную основу педагогического знания.

### Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – М., 1968.
3. *Коновалова Л.И.* Феномен воображения в художественном познании. – СПб., 1996.
4. *Роботова А.С.* Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики: научно-методическое пособие. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008.
5. *Теллов Б.М.* Развитие музыкальных способностей. – М., 2003.

*А. Ю. Новикова*

## ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗОВ-СИМВОЛОВ ПЬЕСЫ ГЕНРИКА ИБСЕНА «ПЕР ГЮНТ» И ИХ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В КИНОИСКУССТВЕ

Великая пьеса Г. Ибсена «Пер Гюнт» – это классика норвежской литературы, воплощающая мрачную красоту средневековых былин и сказаний, которая волнует умы и тревожит сердца читателей всего мира до сих пор.

Идея гуманизма – главенствующее течение второй половины XIX века – пронизывала практически все направления общественной, научной и культурной жизни Европы. В основе сюжета – противопоставление человека и общества, уродённое право человека на личную свободу в противовес морали, навязанной ему обществом.

Генрик Юхан Ибсен, вдохновлённый гуманистическими идеями, создаёт нового героя, лишённого ореола мученичества, так популярного в литературе того времени. Он изображает своего персонажа в искажённом, почти карикатурном виде: наделяет его всеми качествами, которые трудно отыскать в классическом трагическом

герое: эгоизмом, ленью, трусостью, тщеславием, лицемерием, лживостью.

В произведении автор показывает, насколько сложным и многогранным является людское общество: ничтожество и величие, жертвенность и предательство – всё это, соседствуя друг с другом, составляет человеческую жизнь. Ибсен подчёркивает парадоксальность понятия свободы как таковой: человек может быть свободным от общественных ценностей, но он никогда не будет свободным от самого себя; в противном случае это приводит к утрате самоидентичности, потере осмысленности бытия.

Раскрытие характерных черт человека в современном обществе непосредственно переплетается у Ибсена с выявлением специфических черт норвежского национального характера в его наиболее самобытных и архаических формах. Из пяти действий «Пер Гюнта» четыре происходят в Норвегии. В них разворачивается широкая, крайне своеобразная картина, объединяющая два мира: реальный мир современного норвежского крестьянина и фольклорный мир норвежской национальной романтики.

Важно отметить, что на уроках литературы произведения Генрика Ибсена практически не изучаются, за исключением уроков музыкальной литературы (пьеса «Пер Гюнт») и выборочного изучения в 10 классе пьесы «Кукольный дом». Такое отношение к творчеству Г. Ибсена напрасно, так как его произведения представляют собой сплав, особый синтез пластов исторических, культурологических, философских, литературных.

Но следует отметить, что не все интерпретации пьесы Г. Ибсена являются добротными и могут быть использованы на уроках литературы. В каких-то случаях учитель должен сделать комментарий, указав, что это лишь одна из трактовок, которая не является истинной, признанной наукой.

Определим способы реализации концепции диалога искусств на уроках литературы по изучению пьесы «Пер Гюнт» [2] с использованием фрагментов [4] из киноэкранизации «Пер Гюнт» немецкого режиссёра Уве Янсона.

Данная постановка получила неоднозначные отзывы, так как она построена на современном материале и поведении общества. В целом экранизация считается одной из самых удачных экраниза-

ций пьесы «Пер Гюнт» в истории кино, благодаря использованию современного материала в сочетании с легендарной музыкой Эдварда Грига и превосходной игрой актёрского состава.

Разработка уроков по изучению пьесы «Пер Гюнт» Г. Ибсена – особый этап в пути глубокого и всестороннего анализа знаменитой книги, в раскрытии аллегорического и символического содержания, сложности философской, нравственной и социальной проблематики, в соотнесении с её интерпретациями в других видах искусства и традициями мировой литературы.

Роль диалога искусств, при разработке уроков по творчеству Г. Ибсена велика. Учитель может их использовать почти на каждом уроке на разных этапах, что не только сделает урок ярким и создаст творческую атмосферу, но и поможет достичь поставленных целей, привлечь внимание к тексту и сделать акценты на особо важных моментах при его анализе, рассмотрении интерпретаций пьесы и при создании собственной интерпретации.

При анализе эпизода «Встреча Пера с Пуговичником» уместным будет использование фрагментов из фильма Уве Янсона «Пер Гюнт» (2006) [4]. Этот эпизод очень интересен и эффективен при сопоставлении экранных образов с литературными. Такой приём помогает сформировать в сознании ученика определённое представление о месте и времени действия пьесы.

Сопоставление интерпретаций произведения в других видах искусств усиливает внимание учеников к деталям текста, что облегчает процесс освоения эстетического языка Г. Ибсена. После уроков по пьесе учащимся под силу самостоятельно сопоставить литературное произведение с его киноверсией.

Приведём фрагмент урока.

Цель занятия: познакомить учащихся с творчеством Г. Ибсена на примере анализа пьесы «Пер Гюнт», рассмотреть основные черты «новой драмы», познакомиться с элементами условности и символичности пьесы, попытаться раскрыть проблему взаимоотношений человека в современном обществе, выявить специфические черты норвежского национального характера.

Фрагмент пьесы Г.Ю. Ибсена «Пер Гюнт» (встреча Пера Гюнта с Пуговичником): «Да, довелось-таки пройти мне всю библейскую историю...» [2: 255].

Учитель: На прошлом занятии мы познакомились с пьесой Г. Ибсена и её главными героями. Каким вы себе представляете Пера?

Ученик 1: В моём представлении это человек, ищущий себя в жестоком мире.

Ученик 2: Это человек, не признающий свои грехи и считающий их незначительными. Герой на перекрёстке: не знает, куда идти ему в духовном плане.

Учитель: Каждый человек стремится найти своё место в этом мире. У каждого человека в этом мире есть особая миссия. Чтобы понять это, у человека уходят долгие годы, а может уйти и вся жизнь. Человек может отступить от близких, от ценности жизни, как Пер Гюнт. Но важно вовремя найти и поверить в лучик света, осознать свои грехи и, хотя бы, в конце жизни ступить на правильный путь, сделать приоритетными в своей жизни общечеловеческие ценности: любовь к ближнему, духовное самосовершенствование.

А теперь обратимся к фрагменту фильма «Пер Гюнт» [1] и посмотрим, каким изменениям подвергся образ при претворении на экран.

Ученик: В пьесе очень мало информации о портретных деталях образа, в основном описаны его душевные переживания, поступки, разговоры с другими героями пьесы. В фильме же, Пер представлен очень ярко: некрасивый парень-оборванец, с пустыми глазами и выгоревшими на солнце волосами, а что самое важное – он представлен как простой человек, как один из нас.

Учитель: Если сопоставить образ, представленный в пьесе, и образ, показанный актёром в фильме, то мы можем попытаться провести между ними параллели и в результате прийти к выводу, как языком разных искусств режиссёр и писатель попытались донести достоверный, живой образ. Давайте рассмотрим, какие символы сопутствуют образу Пера в фильме. Обратитесь к ключевой сцене встречи Пера Гюнта и Пуговичника в пятом действии. Как происходит их знакомство в пьесе?

Ученик: Пер Гюнт встречается на лесной тропинке Пуговичника, у них завязывается разговор. Пуговичник, узнав в Пера свою жертву, желает его переплавить в своей ложке: «Я пуговичник; видишь ложку? Пора тебе в неё» [2: 258].

Учитель: А как отображена сцена знакомства в фильме? Соответствует ли речь экранных героев речи героев литературного произведения?

Ученик: Речь экранных героев значительно отличается от речи литературных героев, так как в пьесе разговор представлен более подробно, в лирической форме, а в фильме многие фразы упрощены, осовременены. Но режиссёр использует в фильме и ярко выделяет фразу, взятую из пьесы: «Испокон веков так водится, что выбирают день торжественный родин и погребенья сюрпризом для виновников события» [2: 258].

Учитель: А как проявляется символ ложки литейщика в пьесе и в фильме? И что собой символизирует ложка?

Ученик: В пьесе ложка выступает главным инструментом Пуговичника, благодаря ей он переплавляет грешные души людей: «Да, вот ложка – очищена; лишь за тобою дело...» [2: 255]. В фильме же ложка находится у матери Пера – Осе, она держит её в руках и рассуждает о том, что Пер всю жизнь играет с этой ложкой. Ложка – это символ достатка, богатства.

Учитель: Действительно, ложка в этих двух произведениях представлена различно: как карающий инструмент – в пьесе, как большая чаша с ручкой в руках матери Пера, напоминающая по форме ковш – в фильме, поэтому, благодаря экранизации, мы можем визуально представить этот волшебный предмет, в котором происходит очищение душ грешников.

Какой же извечный вопрос задаёт Пер Гюнт в сцене с луковицей в пьесе? Как в фильме Пер рассуждает о луковице? Что символизирует каждый слой шелухи, который он снимает с найденной луковицы?

Ученик: В сцене с луковицей прозвучал вопрос: «Когда-нибудь покажется ядро?» Каждый слой шелухи – слой душевного налёта, поступков, скрытых черт характера, и, снимая их, он как бы пытается добраться до глубины самого себя.

И в фильме и книге Пер Гюнт произносит следующие слова:

Ах, старая кукушка, прорицатель!  
Не царь, а луковица ты! Постой-ка,  
Возьму сейчас да облуплю тебя... [2: 281].

Учитель: В фильме мы видим Пера лежащим в размышлениях на открытом природном пространстве, предположительно осенью. Но обратите внимание, что в фильме герой только в речи использует символ луковицы, почему-то автор не захотел использовать луковицу как визуальный образ, в котором бы Пер, как в пьесе, рассуждая, отщипывает листочек за листочком в поисках своей сущности.

Ученик: Пер понимает, что он всю жизнь существовал по принципам троллей: Ты жил, как тролль, но в том не признавался. [2: 266]

Учитель: Действительно, Пер, может быть сам того не осознавая, вступает на путь лжи, эгоизма, предательства всего чистого и настоящего. А в этом нам помогут заключительные слова Пуговичника, которые присутствуют и в тексте, и в фильме. Найдите их.

Ученик: Быть самим собою – значит  
Отречься от себя, убить в себе  
Себя иль «я» своё.

ПЕР ГЮНТ. А если ты всю жизнь узнать не мог,  
Что выразить тобой хотел хозяин?

ПУГОВИЧНИК. Нужна догадка, Пер! [2: 287-288]

Учитель: Эти строки содержат в себе глубочайший смысл, посмотрите, как важно вдумываться в смысл произносимых слов, в каждый поступок, сделанный вами на жизненном пути. Пер, всю жизнь думал, что грех – это брызги грязи, которые можно легко с себя стряхнуть, и что так будет всегда и не существует никакого высшего суда. На примере литературного и экранного текста мы видим доказательства обратного, наши сомнения оживают в героях произведений двух разных видов искусств.

А теперь обратимся к самому светлому эпизоду пьесы, к тому моменту, где Пер оказывается на кончике гибели, полный разочарования в себе и в мире. Пуговичник даёт последний шанс нашему герою для оправдания, он отпускает его на поиски свидетелей его правдивой жизни до первого перекрёстка. Что обозначает символ перекрёстка в художественных произведениях и как изображается это место в фильме?

Ученик: Он сочетает в себе противостояние двух дополняющих друг друга понятий: «жизни и смерти», «добра и зла». Для человека особое значение имеет образ-символ перекрёстка. Он используется при решении сложных вопросов в сказках, былинах, особенно когда богатыри отправлялись в поход. Перекрёсток в пьесе отображается в авторской ремарке и в словах Пуговичника как некая точка отсчёта и завершения времени. В фильме же перекрёсток представлен в современном видении как разметочная полоса на проезжей части, на которой в разочаровании лежит главный герой в ожидании своей участи.

Учитель: Если обратиться к различным научным источникам, то можно обнаружить, что перекрёсток – это древний образ-символ. Чаще всего перекрёсток наделяется двояким значением: 1) скопление нечистых сил; 2) священное место. В.Н. Топоров, анализируя образ-символ креста, обращает внимание на расхождении линий от сакрального центра во внешнее пространство: «Крест подчёркивает идею центра и основных направлений, ведущих от центра (изнутри вовне)» [3: 12-13].

Но все пути и дороги когда-то соединяются, как сердца людей, вот и в этой пьесе и фильме героев соединяет любовь и музыка Эдварда Грига. Песня обрамлена коротким вступлением и заключением – печальной напевной мелодией в народном духе, которую вы можете услышать и в данном фильме. Даже режиссёр в современной экранизации не смог отказаться от этого шедевра искусства. Ведь в этой музыке выражены и щемящая грусть, и покорность судьбе, и просветлённость чувства, а главное – вера.

Обратите внимание на финальные слова Сольвейг в пьесе и тихое мурлыканье героиней мелодии Грига в фильме, что они отражают в целом?

Ученик: Спи, усни, ненаглядный ты мой,  
Буду сон охранять сладкий твой!.. [2: 288]

В этих строках в пьесе Сольвейг как мать убаюкивает своего заблудившегося возлюбленного как ребёнка. В фильме камера перемещается от Пера к Сольвейг, пытаясь соединить их в единое це-

лое на бесконечном перепутье дорог, и тут они без слов чувствуют друг друга.

Учитель: Возвращаясь к вопросу, поставленному в начале урока, отмечаем, что только бывшая любимая Сольвейг утверждает, что Пер был самым собой – в её надежде, вере и любви. Но автор не даёт однозначного решения проблемы, и Пуговичник оставляет Пера Гюнта на земле до следующей встречи, открывая перед ним возможность перерождения. Пьеса и фильм не заканчиваются с последними словами персонажей, оставляя возможность для сотворчества зрителей или читателей.

Таким образом, обращаясь к исследованиям по творчеству Г. Ибсена, учитель решает задачу, как с помощью вербальных средств донести весь колорит образа Пера, который неразрывно связан с норвежским фольклором. На этом этапе возникает сложность, связанная с восприятием чужой культуры, традиций, погружённых в гущу традиционной норвежской жизни. Разрешить эту проблему может сопоставление интерпретаций пьесы и современной киноэкранизации, которая предоставляет визуальное восприятие деталей текста, образов-символов, места и действия картины, в связи с чем, процесс освоения эстетического языка Г. Ибсена становится успешным.

### Список литературы

1. *Бочкарёва О.В.* Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе: автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2009. 402 с. [Электронный ресурс]. URL.: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-didakticheskiy-dialog-v-professionalno-pedagogicheskoy-podgotovke-uchitelya-muzyki-v-vuze> (дата обращения: 05.06.2016)
2. *Ибсен Г.* Пер Гюнт. – М.: Художественная литература, 1980. – 300 с.
3. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. – М.: Издательская группа «Прогресс»; «Культура», 1995. – 624 с.
4. Фильм: Пер Гюнт, Производство: Германия, 2006, Время: 81 мин. Режим доступа: <http://kinofilms.tv/film/per-gyunt-tv/38455/> (дата обращения: 05.05.2016.)

## **СФЕРЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ПРАВИЛ**

Долгое время при изучении орфографии основное внимание уделялось заучиванию правил. Предполагалось, видимо, что с освоением правила приобретается и грамотность: «Поднимаясь на ступеньку выше, овладевающий грамотностью оказывается в состоянии уже писать правильно всё, что связано с определенными грамматико-орфографическими правилами...» [7: 20].

Однако исследователи орфографии заметили не только невозможность запоминания всех правил, которых насчитываются почти две сотни, но и неумение учащихся ими пользоваться. Действительно, ученику приходится обращаться далеко не к единственному правилу, причём некоторые из них на первый взгляд очень похожи и потому часто синтезируются. Например, объединяя все правила на правописание *о/е (е)* после шипящих, ученик рискует ошибиться, если не разграничит правила написания корней, суффиксов, окончаний, частей речи. Поэтому учёные обратились к проблеме работы с правилом и над правилом. В некоторых учебных пособиях появились исторические комментарии, а в орфографическом справочнике Н.В. Соловьёва использовался впервые способ ссылок для каждого слова, чтобы быстрее найти необходимое правило [6]. Излагались правила и в виде таблиц, схем, алгоритмов. Анализ некоторых правил предлагался и в работе Н.Н. Алгазиной «Формирование орфографических навыков» [1].

Но правило – это не просто алгоритм; это руководство к действию. Мало знать шаги алгоритма, нужно уметь совершать различные преобразования, т.е. иметь представление о языковой системе. Поэтому правило – это алгоритм преобразования системных фактов.

Многими авторами учебных пособий по орфографии, в том числе и Л.Б. Селезнёвой используется приём обобщения правил. Например, Л.Б. Селезнёва производит обобщение правил на правописание *-н-* или *-нн-* в существительных, прилагательных, глаголах, наречиях, объединяя эти правила на основе словообразовательных связей в слове, деривационных отношений между

словами, а также на основе грамматических категорий слова [5: 84–82].

В связи с пониманием обучения на основе системы языка учёные разрабатывали новейшие методики работы с правилом, основываясь на сознательном усвоении орфографии. В связи с этим М.В. Панов замечал: «Трудности не в самой орфографии, а в сложном изложении правила. Не правило нужно менять, а методику его объяснения, его подачу» [4: 6].

Принцип систематизации правил на основе типов написания морфем предлагался в учебном пособии «Графика и орфография русского языка», автором которого является В.М. Бельдиян [2].

На этапе работы с правилом необходимо выявление сферы применения правил. Всякое правило представляет собой некую шкалу, в пространстве которой выделяется область графемики, необходимая для вторичного кодирования, далее собственно сфера применимости правила и грань, определяющая группу исключений. Сфера применимости – понятие новое. Оно обозначает выделение наиболее общих особенностей написания слов. Сфера же определяет и вариативность применения правил. В зависимости от сферы выбирается правило, а не орфограмма. Орфографические сферы разделяются, прежде всего, на написания исконных и заимствованных слов, русских и старославянских, полных и сложносоставленных слов, традиционных и нетрадиционных.

Сферы применения или действия правил тесно связаны с типами и видами написаний. Именно в зависимости от типа написаний выбирается правило.

Фонологический тип включает в себя фонетический и фонематический виды. Для фонетического вида характерен учёт фонемного (затем буквенного) окружения искомой фонемы (буквы) или ударной – неударной позиции фонемы. Фонематические – проверяемые написания. Морфонологический тип учитывает грамматические и словообразовательные особенности слова, поэтому включает в себя словообразовательный и дифференцирующий виды написаний. Лексический тип выделяет семантические и исторические написания. Для семантического вида характерно различие в лексических значениях морфем или целых слов. Исторический вид написания представлен этимологическими и тради-

ционными написаниями. Слова, морфемы, относящиеся к этимологическим написаниям, способные создавать этимологически родственные гнёзда, в которых нередки случаи проверки «непроверяемых слов». Традиционные написания – одиночные слова, либо слова с тёмной этимологией, либо слова, не составляющие этимологически родственные гнёзда.

Заметим, что все правила можно сгруппировать в соответствии с типами, видами написаний (принципами орфографии), которые представляют морфологический принцип орфографии и зависят от него.

Например, различаются правила для слов, относящихся к фонологическому типу, и слов, относящихся к грамматическому типу написаний. Так, морфемы слова «проводник» будут записаны в соответствии с фонематическим видом написаний, так как фонема «о» в префиксе и фонема «о» в корне имеют слабые позиции. Сильной позицией для этих фонем будет ударная, то есть существует возможность так называемой проверки: «прОвод» – «прОвОдит». Правило, отвечающее за написание безударных гласных, гласит: «Для проверки правильности написания безударной гласной в корне слова, необходимо так изменить слово или подобрать такие однокоренные слова, чтобы проверяемая гласная находилась бы под ударением» [б: 664].

Но слово «замирать» пишется в соответствии с морфонологическим видом написаний, так как имеют место словообразовательные и грамматические связи: наличие суффикса «а» за корнем и несовершенный вид глагола. Хотя «и» корня находится в слабой позиции, сильную позицию для этой фонемы определять нельзя. В используемом для таких слов правиле наличие суффикса после корневой морфемы является необходимым условием при написании в корне буквы «и» [б: 664].

Такие связи наблюдаются как явление постоянное и обеспечивают систематизацию правил, а также установление сфер их применимости.

Введение понятия «орфографическая сфера» или «сфера применимости правила» обусловлено необходимостью обучения орфографии не на основе доминанты правила, как это принято в школе, а на базе использования всех системных механизмов языка.

Для каждого правила должна быть сфера применимости. Правило представляет собой некую шкалу, в пространстве которой и выделяется сфера применимости. Эта сфера не беспредельна. Существует грань, определяющая группы исключений.

Рассмотрим, например, правило графемики о буквах <a>, <o>, <y>, <ы>, <э>, обозначающих твердость предшествующего согласного, и о буквах <я>, <ё>, <ю>, <и>, <е>, <ь>, обозначающих мягкость предшествующих согласных. Это правило действует по двум направлениям: во-первых, собственно графическом в пределах слова и, во-вторых, орфографическом после русских приставок. В пределах слова «работает» буквенно-позиционный принцип русской графемики: мал – мял, где <a>– в первом слове показатель твердости <м>, а во втором слове <я>– показатель мягкости <м>. Однако, в русском языке много сложносокращенных слов, типа иняз, спортивный и так далее, в которых буквенно-позиционный принцип не действует, так как, в сложносокращённом слове иняз буква <я> не указывает на мягкость предшествующего согласного, он твёрдый. В.Ф. Иванова замечает по этому поводу: «Отступления от слогового (буквенно-позиционного) принципа русской графики (графемики), наблюдающиеся в сложносокращённых словах, показывают, что данный принцип находит своё применение лишь внутри слов, на границе же слов (даже сложносокращённых) он не действует» [3: 59]. Следовательно, сложносокращённые слова не входят в сферу применимости рассматриваемого правила.

Общепринято в школе при изучении русского языка все правила привязывать к частям речи. Но существует тенденция различать правила, во-первых, для разных частей речи, во-вторых, для разных частей слова – морфем, в-третьих, для разных типов написания. Причём неудобство существующей позиции объясняется тем, что некоторые правила являются едиными для всех частей речи, но особыми для различных морфем. Обычно правила написание корней не совпадают с правилами написания суффиксов.

Поэтому, вероятнее всего, лучше знакомить учащихся на первом этапе с морфемами, т. к. типов морфем меньше, чем частей речи, затем с типами написаний и только потом в соответствии с этим делить слова на части речи.

В процессе установления ведущего принципа русской орфографии необходимо разграничить графемные и орфографические правила. Несмотря на их принципиальное различие, они до сих пор не дифференцируются, то есть графемные правила подаются под видом орфографических. Их разграничение необходимо хотя бы потому, что, как мы отмечали ранее, правила графемики действуют в рамках слога, а правила орфографии в рамках морфемы и слова (в последнем случае – опять же зависимость от морфемной структуры слова).

Необходимо отметить и существующую вариативность правил, тесно связанную с типами написания. Это ещё раз подтверждает, что типы написаний в школе изучать нужно, т.к. именно на основе такого знания и должно происходить изучение правил.

Целесообразно далее переходить к обобщению правил на основе типов написаний. Это выгодно даже количественно.

Поскольку правило определяют как руководство к действию при написании слова, то сигналом для применения правила считают орфограмму.

Обычно в школьной практике нахождение орфограмм в слове является одним из способов первоначальной, исходной работы по освоению орфографии. При таком подходе учащийся действует наугад, не имея возможности основываться на морфологическом принципе орфографии и на знаниях системы языка. Поиск орфограммы часто становится бесполезным, если не известна орфографическая задача. Под орфограммой часто понимают выбор буквы, написания из ряда возможных, которое должно затем подсказать правило. Но, как мы выяснили ранее, правило не снимает проблемы выбора. Значит, актуально и иное понимание орфограммы.

Доминирующая идея определений орфограммы – выбор написания под руководством правила. Однако и эта идея подвергается сомнению. Дело в том, что сама по себе орфограмма не может предоставлять выбора правильного или неправильного написания. Орфограмма – это графемный знак целого комплекса преобразований, связанных с ориентацией на определённый тип написания, на системный характер слова и морфемы, на сферу применения правила. Орфограмма – это не схема выбора, а вывод, конечный результат проведённых ранее преобразований.

Следовательно, методисты предлагают учащемуся сначала найти орфограмму, и только потом произвести различные преобразования в слове, чтобы его правильно написать. Но тогда орфограмма – это просто возможное ошибкоопасное место в слове, которое создает трудность при написании. Поэтому очень часто обучаемый путает орфограмму с неорфограммой. Однако было бы гораздо уместнее провести все преобразования в слове с учётом типов написаний и сфер применения правил до поиска орфограммы.

Например, требуется написать ряд слов под диктовку, среди которых есть и слово устный. В этом слове трудность представляет непронизносимый согласный <т>. Ученик при произношении его не слышит, но, для того чтобы правильно записать слово, он должен, во-первых, понимать лексическое значение, во-вторых, выделить морфемы, а для этого нужно знать, от какого слова искомое слово образовано, то есть совершить некоторые преобразования, например «устный» – «уста», в-третьих, в таком случае легко определяется тип написания – фонематический, так как согласная фонема получает сильную позицию перед гласной, и, наконец, в-четвёртых, правило применяется в орфографической сфере: родственные слова современного словообразовательного гнезда (в отличие от орфографической сферы: этимологически родственные слова: «склянка» – «стекло», «яство» – «ясти»).

И только после этого ученик приходит к выводу, что перед ним в слове имеется орфограмма «Непронизносимые согласные», что и подтверждает его выбор написания буквы <т> (в соответствии с правилами графемики). Если же понимать орфограмму как схему выбора, то задача школьника усложняется, в таком случае он должен сначала найти орфограмму, то есть, вероятно, произвести какие-то записи, потому что на слух орфограмму найти невозможно. Потом предполагается, что ученик должен вспомнить правило, но возникает следующая сложность: не наученный преобразовывать слова пишущий может и не усмотреть в слове орфограмму, а соответственно и не заниматься поиском правила. Если к тому же учащийся не знает типов написания, не знает о существовании морфологического принципа русского правописания (что в школьных программах до сих пор отсутствует), то вполне объяснимо написание «усный».

Следовательно, в стратегии изучения орфографии последним этапом должен быть не выбор, а конечный результат.

Мы основываемся в своей работе на определении, данном В.М. Бельдяном: «Компоненты правописания морфем и слов, которые соответствуют тем или иным написаниям морфологического принципа, являются орфограммами» [2: 56]. Автор данной трактовки орфограммы исключает необходимость выбора написания из ряда возможных под руководством правила, так как в действительности не существует двояких написаний. Орфограмма в таких случаях едина, как един и принцип русской орфографии – морфологический, и возможно только одно написание – правильное. Не случайно многие учёные под орфограммой понимают правильное, единственно возможное написание, но основой для такого написания выбирается правило, которое пишущему нужно определить опять-таки из целого ряда возможных. По рассматриваемой формулировке орфограммы предлагается выбор таких системных факторов, как типы написания. Заметим, что в отличие от правил типов написания, которые представляют морфологический принцип орфографии, немного. Поэтому проще выбрать тип написания, чем правило. После того, как пишущий определяет тип написания, перечень правил сокращается до минимума.

### Список литературы

1. *Алгазина Н.Н.* Формирование орфографических навыков: Пособие для учителя / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
2. *Бельдяин В.М.* Графика и орфография русского языка. – Ташкент, 1985. – С. 56.
3. *Иванова В.Ф.* Современная русская орфография / В.Ф. Иванова. – М., 1991. – С. 59.
4. *Панов М.В.* Принципы русской графики и орфографии. – М., 1965. – С. 6.
5. *Селезнёва Л.Б.* Русское правописание (задачи, алгоритмы, упражнения): учеб. пособие. – М.: «Высшая школа», 1997. – С. 207.
6. *Соловьёв Н.В.* Русское правописание. Орфографический справочник (словарь, комментарий, правила). 2-е изд., исправ., допол. – СПб.: «Норинт», 1997.
7. *Текучев А.В.* Об орфографическом и пунктуационном минимуме в средней школе: Пособие для учителей. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – С. 20.

## **ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ДИАЛОГ С КНИГОЙ И ТВОРЧЕСТВО**

*Художник-автор берет на себя только  
часть работы. Остальное должен дополнить  
своим воображением художник-читатель*

С. Я. Маршак

Гуманизация, одно из ключевых направлений современного образования, есть условие формирования и развития, как отдельной личности, так и нации в целом: от знания словесности – к созиданию реальности, от понимания и принятия ценности языка и литературы – к формированию духовного и научного потенциала личности. Ключевым критерием реализации этого направления в образовательном пространстве является тип отношений «книга – читатель».

Основоположник библиопсихологии Н.А. Рубакин акцентирует внимание на том, что книга – явление многогранное, она влияет на личность читателя всесторонне: «Всякая книга действует или может действовать и на интеллектуальную, и на эмоциональную, и на волевою сторону читателя, и на деятельность его» [7: 678].

Ученик, включённый в отношения «книга – читатель» воспринимающий информацию из текстов разных стилей, типов и жанров, одновременно выполняет ряд важных действий:

- во-первых, приобретает новые знания, то есть корректирует собственно предметные компетенции;
- во-вторых, видит определённые модели поведения субъектов текста и таким образом формирует своё личностное представление о нормах поступков в реальном социокультурном пространстве;
- в-третьих, приобретает психологический опыт через эмпатию, рефлекссию по отношению к участникам коммуникации исследуемого текста;

- в-четвёртых, учится самоорганизации, самообразованию, самовоспитанию, так как в процессе восприятия текста читатель самостоятельно находит, ранжирует необходимые для него факты;
- в-пятых, развивает творческое мышление: чтение является первым этапом обучения построению самостоятельного монологического высказывания – таким образом отношения «книга – читатель» модернизируются в отношении читатель – исследователь – автор.

По мнению теоретика современного книговедения А. А. Беловицкой, «читатель – это не индивид, а тип читательского восприятия книги» [1: 361]. Восприятие – это многогранный познавательный процесс между предметом восприятия и воспринимающим, «позволяющий построить образ мира, то есть единую связную предметную картину» [6: 225], именно восприятие соединяет в сознании субъекта свойства разных предметов и явлений «в единый структурированный целостный образ» [6: 225].

Результативность восприятия текста зависит от многих факторов, как интралингвистических: от смыслового типа, жанра, стиля текста, специфики лексического состава, синтаксических периодов исследуемого текста, – так и экстралингвистических, связанных в первую очередь с объёмом определённых знаний читателя. Профессор Н.С. Валгина, автор учебного пособия «Теория текста», где подробно исследуется текст с точки зрения категорий содержания и формы, определяет эти знания как «общий фонд знаний»: «правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми и графическими единицами, но и общим фондом знаний...», «предварительным знанием», «дающим возможность адекватно воспринимать текст, «такое предварительное знание принято называть фоновыми знаниями» [2: 7]. С точки зрения учёного, «текст как продукт речемыслительной деятельности автора и материал речемыслительной деятельности интерпретатора (читателя) есть, прежде всего, особым образом представленное знание: вербализированное знание и фоновое знание», «для адекватного восприятия текста необходимо наличие фоновых знаний, которые рассматриваются как информационный фонд, единый для говорящего и слушающего, в нашем случае порождающего текст (автора) и интерпретирующего текст (читателя)» [2: 9].

Таким образом, чтобы коммуникация «книга – читатель» и составляющая этой коммуникация художественное общение, которое понимается как процесс взаимодействия автора с собеседником-читателем посредством пространства художественного или публицистического текста, были успешными, нужен подготовленный читатель, «посвящённый», то есть этап непосредственного восприятием текста должен предваряться подготовительным этапом – формированием в сознании будущих читателей фоновых знаний – культуроведческих, исторических, литературоведческих.

В данной статье будут представлены методические приёмы (все они апробированы в условиях реального образовательного процесса) активизации смыслового восприятия в первую очередь текстов художественных и публицистических (стратегии чтения учебного и научного текстов подробно освещены в учебном пособии Г. В. Пранцовой, Е. С. Романичевой [5]).

Для того чтобы смысловое восприятие текста, обеспечивающееся «четырьмя основными мыслительными процессами со стороны реципиента: чтением, интерпретацией, пониманием и осмыслением» [8: 85], состоялся и диалог «книга – читатель» был результативным, читателю необходимо пройти ряд шагов, отвечая на вопросы:

1. Мотивация – зачем читать, что я знаю и что я еще хочу узнать?
2. Зрительное восприятие текста – что я вижу?
3. Осмысление содержания текста – что я понял из увиденного?
4. Интерпретация – как прочитанное связано с моей Я-концепцией?
5. Вторичная мотивация – что я хочу ещё прочитать?

На этапе первичного восприятия текст для читателя есть определённая абстракция: он видит букву, сочетание букв, слово, то есть определённый знак. Знак, но не визуальный образ. Конечно, любое слово есть символ, наполненный не только формой, но и глубоким и многозначным содержанием. Для открытия содержания нужно активизировать разные виды мышления учащегося: продуктивное, позволяющее создать новый продукт деятельности ученика, наглядно-действенное, с помощью которого возможно

определить ключевые свойства исследуемого объекта, наглядно-образное, помогающее представить ситуацию из текста в соотношении её с реалиями жизни, пространственно-образное, включающее процесс мысленных последовательных пространственных преобразований и многостороннего образного видения объекта, практическое, реализующееся в умении поставить цель, определить план и применить известные способы действия» [6: 65].

Отвечая на предложенные выше вопросы, читатель должен выполнить следующие действия, каждое из которых – важная составляющая его не только читательского, но и социального и психологического опыта:

- задуматься,
- прочитать,
- прочувствовать, пережить,
- понять,
- принять,
- сформировать Я-концепцию,
- скорректировать свои мысли и поступки в социокультурном пространстве.

На разных этапах художественного общения читателям можно предлагать следующие задания:

1. «Часть – целое»: определить условия выделения абзацев (смена предмета описания, смена предмета оценки, смена пространственного плана, смена временного плана) – это задание поможет сделать именно герменевтический анализ текста, предполагающий циклический характер процесса понимания: «для понимания целого необходимо понять его части, а для понимания частей важен смысл целого» [6: 35].

2. «Иллюстратор»: «нарисовать» абзацы – читать по абзацам и напротив каждого рисовать то, что «увидели», что создаётся в воображении, то есть перевести язык знаков на язык образов. Такая работа позволит ученику, во-первых, более внимательно прочитать текст по частям, во-вторых, выделить конкретную вещественную лексику, «предметный ряд», то, что легко нарисовать, в-третьих, «увидеть» движение образов текста, то есть динамику, изменение внутреннего мира героя, обстоятельств, пейзажного

мира. Практика показала: учащиеся, которым сегодня свойственно именно образное мышление, с помощью рисунка глубже понимают текст, определяют авторскую позицию, находят те события, которые затем интерпретируют.

Л.А. Мосунова, исследуя психологию чтения художественной литературы, предлагает методику рисования словесных («устных») картин, которые рождаются в воображении читателя художественного произведения [4: 102–109].

3. «Конструктор»: выписать из каждого абзаца 2–3 ключевых слова или словосочетания, то есть «свернуть текст», это задание развивает навык ранжирования информации – от наиболее важной к второстепенной, учит определять смысловые центры текста.

4. «Вопросник»: задать к каждому абзацу вопросы, в формулировке которых можно использовать ключевые слова, выделенные в процессе выполнения предыдущего задания.

5. «Один за всех»: написать одно предложение, отражающее ключевую идею текста – данное задание помогает читателю открыть авторскую позицию, авторский урок, а значит, «услышать» голос автора, вступить с ним в незримый диалог.

6. «Реклама текста»: используя различные межпредметные средства (краски, вырезки их журналов и газет, фотоматериалы, видеоматериалы, аудиоматериалы, предметные ряды, репродукции картин), привлечь аудиторию к исследуемому тексту – эту работу можно выполнить, если читатель осмыслил текст, осознал его связь с современной картиной мира, данное задание «переводит» знание о тексте в пространство реального социума, позволяет читателям достигать уровня компетентности.

7. «Из текста в жизнь» – осмыслить вопрос, ответ на который формирует Я-концепцию: в моей жизни были (есть) ситуации, где нужно было использовать полученную из этого текста информацию?

8. «Устное сочинение»: на первом этапе создания расширенного монологического высказывания читателя как будущие авторы могут устно (можно ограничить время, например, за минуту) оценить важность полученной из прочитанного текста информации – это задание концентрирует внимание, развивает устную

речь, позволяет подготовить учащихся к созданию собственного текста, снижает риски стресса при создании объёмного письменного сочинения (как показала практика, многие учащиеся при этом испытывают чувство волнения).

9. «Сценарист»: написать сценарий по прочитанному тексту художественного стиля речи – это задание позволяет расширить фоновые знания учащихся, так как знакомит их с работой сценариста и режиссера, позволяет узнать специфику текста-сценария, «переводит» систему образов в исходном художественном тексте сначала в сценарный план, а затем в сценарий фильма, видеоролика, мультфильма, спектакля.

10. «Звукорежиссёр»: создать звуковые ряды для отдельных частей исследуемого текста – данное задание развивает образное и творческое мышление, реализует межпредметные связи, учащиеся могут использовать музыкальные инструменты, включённые в методическое обеспечение занятия, ресурсы сети Интернет, где есть аудио и видеозаписи музыкальных произведений.

Итак, диалог читателя с текстом может и должен стать творчеством, позволяющим первому стать именно, по выражению С.Я. Маршака, «художником – читателем», тогда «читатель перестаёт быть только читателем, он становится участником всего, что пережил и перечувствовал поэт» [3: 91]. Сотворчество читателя и писателя позволяет построить отношения «книга – читатель» как «читатель– исследователь», «читатель – художник», «читатель – сценарист», «читатель– аналитик», «читатель– музыкант» и, наконец, «читатель– автор», автор нового оригинального текста.

### Список литературы

1. *Беловицкая А.А.* Книговедение. Общее книговедение: учебник / А. А. Беловицкая; Моск. гос. ун-т печати. – М.: МГУП, 2007. – 393 с.
2. *Валгина Н.С.* Теория текста: учебное пособие. – М.: Логос, 2003. – 173 с.
3. *Маршак С.Я.* О талантливом читателе // Маршак С.Я. Собрание сочинений в четырех томах. Том 4. – М.: Издательство «Правда», 1990. – С. 86–94.
4. *Мосунова Л.А.* Психология чтения художественной литературы: учебное пособие. – М.: МГУП имени Ивана Федорова, 2012. – 170 с.

5. *Пранцова Г.В., Романичева Е.С.* Современные стратегии чтения. Теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие. – Москва: «Форум», 2015. – 368 с.
6. Педагогический словарь / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
7. *Рубакин Н.А.* Библиологическая психология. – М.: «Академический Проект; Трикста», 2006. – 800 с.
8. *Шелестюк Е.В.* Этапы и закономерности смыслового восприятия текста // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – № 2. – С. 85–90.

## Раздел IV

### СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Г. М. Голубенко*

#### К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РЕГИОНЕ: ОПЫТ ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

В современном российском обществе существует заказ к системе образования на изучение иностранного языка, который обоснован изменениями (социальными, политическими, технологическими), происходящими в его жизни. Отношение общества к изучению иностранных языков в различных регионах нашей страны неоднозначно: его позитивный или негативный вектор зависит от многих факторов. В Ленинградской области такими факторами являются:

- географическое положение региона – с одной стороны близость к границам страны, с другой соседство с культурной столицей, Санкт-Петербургом;
- социально-экономическая ситуация – наличие в ряде районов области филиалов крупных зарубежных предприятий;
- культурно-исторические особенности региона – наличие исторических памятников, культурных объектов, которые привлекают зарубежных туристов.

Эти факторы определяют роль иноязычного образования как стратегического ресурса социально-экономического развития Ленинградской области и модель иноязычного образования в регионе, которая представлена на уровне общего, профессионального и дополнительного образования.

В педагогической литературе понятие «иноязычное образование» является общепринятым в профессиональном сообществе пре-

подавателей иностранного языка и может быть рассмотрено в следующих аспектах: 1) как целостный педагогический процесс; 2) как ценность; 3) как деятельность; 4) как результат [1: 5]. Такое содержание понятия «иноязычное образование» рассматривалось как один из подходов к разработке концепции повышения качества иноязычного образования в регионе. Для реализации концепции был разработан комплекс мер, предусматривающих мероприятия в трех направлениях: повышение квалификации педагогов, управление качеством иноязычного образования, совершенствование условий обучения иностранным языкам.

Важным фактором повышение качества педагогического процесса иноязычного образования является совершенствование профессиональной компетентности учителей иностранного языка. Одной их составляющих профессиональной компетентности учителя иностранного языка является иноязычная коммуникативная компетенция, рассматриваемая как «совокупность языковых, речевых, социокультурных и прагматических знаний, умений и навыков, обеспечивающих полноценную коммуникацию в ситуациях межкультурного общения, наряду с профессионально значимыми коммуникативными умениями и навыками, позволяющими учителю ИЯ наиболее эффективно обучать языку как средству межкультурной коммуникации» [5: 129]. Уровень владения учителем, преподаваемым им иностранным языком, во многом определяет качество и результат иноязычного образования. Практика показывает, что существует ряд причин, которые ведут к снижению уровня владения иностранным языком:

- объективные – изменения в языке, которые произошли в постсоветский период;
- субъективные – загруженность учителя в учебном процессе, отсутствие возможности общаться на иностранном языке, особенно в отдаленных уголках региона.

С целью совершенствования уровня владения педагогами иностранным языком в последипломном образовании, реализуемом в повышении квалификации на базе ГАОУ ДПО «ЛОИРО», разработана система практикумов (Приложение 1), которая включает в себя несколько этапов.

**1-й этап** – диагностический. В качестве входной диагностики во всех программах дополнительного профессионального образования используется тест на основе дистанционных образовательных технологий на определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции слушателя. Обработка результатов теста служат основанием для дифференциации слушателей по уровням дальнейшего обучения.

**2-й этап** – практический. Во все образовательные программы дополнительного профессионального образования по направлению «Иностранные языки» реализуемые в ГАОУ ДПО «ЛОИРО» включены практикумы по совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции учителей. Содержание практикумов включает развитие умений в аудировании, чтении, говорении и письме на иностранном языке, а также совершенствование языковой компетенции в преподаваемом языке и строится на материале повседневной иноязычной культуры. С целью совершенствования умения общаться на профессионально-ориентированные темы некоторые занятия по методике преподавания предмета проводятся на иностранном языке с использованием УМК, разработанного преподавателями кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО». УМК представляет материалы (ссылки на источники, лекции в виде презентации, видеоматериалы), серию практических заданий на английском языке, таких как, просмотр и обсуждение уроков, проектирование уроков разных типов, а также ролевые и деловые игры на английском языке, сюжетом которых являются обсуждения различных проблемных аспектов урока иностранного языка с зарубежными коллегами. Применение УМК направлено на интегрированное совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции слушателей и их методического мастерства. По итогам занятий-практикумов на курсах повышения квалификации общей направленности происходит разработка совместно с преподавателями индивидуального маршрута дальнейшего совершенствования иноязычной компетенции учителя на период межкурсовой подготовки (Приложение 2).

В дальнейшем на этом этапе совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции слушателя может реализовываться в нескольких направлениях в зависимости от результатов входной

диагностики и контроля по итогам занятий-практикумов 1-го уровня. Выделяется группа учителей, слушателей курсов, для которых достаточно занятий-практикумов в объеме 12–18 часов. Вторая группа – это те, кто имеет определенные дефициты в иноязычной коммуникативной компетенции необходимой для осуществления обучения иностранному языку на соответствующем уровне. Этой группе слушателей предлагается пройти специальные курсы, направленные только на совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции. Их объем включает диапазон от 30 до 72 часов, и они могут иметь различные источники финансирования.

**3-й этап** – результативно-оценочный. Данный этап включает контроль результатов обучения в формате заданий с развернутым ответом в письменной и устной формах.

Показатели эффективности языковых практикумов можно разделить на три группы:

- качественные изменения иноязычной компетенции педагогов, которые выявляются в ходе контроля по итогам занятий, в ходе просмотра уроков в процессе аттестации педагогов;
- качественные изменения в педагогическом процессе обучения иностранным языкам, которые выявляются в ходе посещения и просмотра уроков, изучения документации;
- качественные изменения образовательных результатов обучающихся по предмету, которые выявляются в ходе независимой экспертизы (ЕГЭ, ОГЭ, ВПР) и различных мониторингов.

Данная модель совершенствования иноязычной компетенции учителя иностранного языка реализуется в течение 3 лет. Ежегодно по программам повышения квалификации в ГАОУ ДПО «ЛОИРО» обучается до 15% учителей иностранного языка Ленинградской области. Просмотр видеозаписей уроков в ходе экспертизы деятельности учителей иностранного языка с целью их аттестации на квалификационную категорию позволяет сделать вывод, что аттестующиеся (аттестуемые) педагоги, посетившие ряд практикумов, демонстрируют хороший уровень владения преподаваемым языком: не допускают лексико-грамматических и произносительных ошибок, речь носит естественный, в плане темпа и эмоциональной окраски, характер. Учителя адаптируют приемы обучения, исполь-

зовавшиеся на занятиях-практикумах, к своим профессиональным условиям.

Учитель иностранного языка выступает для обучающихся в роли посредника между двумя культурами: родной и страны изучаемого языка. Именно учитель иностранного языка учит как представлять свою культуру сверстникам, рассказывать о своей жизни, интересах средствами иностранного языка. От того, насколько эффективно может сам учитель общаться на преподаваемом языке, зависит успешность общения на этом языке его обучающихся, а, следовательно, постоянная работа по поддержанию иноязычной коммуникативной компетенции учителя на должном уровне имеет большое значение для повышения качества иноязычного образования в регионе.

### Список литературы

1. *Ветчинова М.Н.* Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.Н. Ветчинова. – М., 2009. – 48 с.
2. *Голубкова О.Н., Утехина А.Н., Тройникова Е.В., Маханькова Н.В., Войтович И.К., Трифонова И.С., Хасанова Л.И.* Повышение качества иноязычного образования в Удмуртской Республике: концепция и опыт реализации / под ред. Т.И. Зелениной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 96 с.
3. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования/ Е.И. Пассов. – М., 2000. – 170 с.
4. *Рязанова Е.И.* Мониторинг качества иноязычного образования в школе [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 93–96. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive>
5. *Серединцева А.С., Цыбанёва В.А.* Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка в современных образовательных условиях // МНКО. 2016. № 2 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-sovremennyh-obrazovatelnyh-usloviyah> (дата обращения: 27.11.2019)

**Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции учителей иностранного языка в послевузовском образовании**

Формы ПК	Способ финансирования	Формы совершенствования иноязычной компетенции слушателей	Цель, содержание
Все слушатели текущего учебного года в рамках КПК	Программы по государственному заданию	Входная диагностика - тест по иностранному языку	Определение уровня владения иностранным языком
КПК по актуальным вопросам обучения иностранным языкам 1-й уровень	Программы по государственному заданию	12–18 часов – практикум речевой коммуникации на ИЯ	Знакомство с тенденциями и развития языка, выявление проблемных зон слушателей
КПК «Интегрированный коммуникативно-ориентированный курс иноязычного общения» 2-й уровень	Программы по государственному заданию	30 часов, практикум речевой коммуникации на ИЯ, дифференцированный подход при формировании групп	Совершенствование уровня владения ИЯ, устранение проблемных зон.
КПК «Интегрированный коммуникативно-ориентированный курс иноязычного общения» 2-й уровень	Программы внебюджетного финансирования	72 часа, практикум речевой коммуникации на ИЯ, дифференцированный подход при формировании групп	Совершенствование уровня владения ИЯ
КПК «Интегрированный коммуникативно-ориентированный курс иноязычного общения» 3-й уровень	Программы внебюджетного финансирования	30 часов, практикум речевой коммуникации на ИЯ с привлечением преподавателей страны преподаваемого языка, дифференцированный подход при формировании групп	Совершенствование уровня владения ИЯ



Рис. Варианты совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции учителя

**ВОПРОСЫ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПРАКТИКА**

В современной школе учителя, в особенности молодые специалисты, часто сталкиваются с трудностями оценивания учащихся. Согласно требованиям Примерных программ по учебным предметам (иностраннй язык), изучение иностранного языка в основной школе направлено на достижение двух целей: развитие иноязычной коммуникативной компетенции и развитие личности учащегося посредством реализации воспитательного потенциала иностранного языка [3: 6–7]. Результаты контроля при обучении иностранным языкам являются показателем успешности образовательного процесса. Они же показывают, в какой степени учащиеся владеют коммуникативной компетенцией. А.В. Коньшева выделяет разные виды контроля: предварительный, текущий, рубежный и итоговый [2: 26–30]. Если предварительный контроль помогает получить исходные сведения об уровне владения учащимися иностранным языком, то текущий контроль позволяет регулярно управлять учебной деятельностью и корректировать её процесс. Рубежный контроль позволяет определить качество изучения учащимися материала по определенной теме (модулю и т. п.). Этот контроль является заранее запланированным и требует предварительной подготовки. Объектом рубежного контроля являются речевые умения в отдельных видах речевой деятельности (далее – РД). Итоговый контроль является интегрирующим и проверяет умения во всех видах РД и устанавливает уровень владения коммуникативной компетенцией в целом. Эти виды контроля хорошо знакомы учителям средней школы.

Однако возникает вопрос, каким образом происходит оценка результатов деятельности учащихся? Знает ли учащийся, за что он получает отметку «3», «4» или «5» и каким образом он мог бы улучшить свой результат? Всегда ли знает учитель, за что он ставит определенную отметку? Если, выполняя тест, учащийся понимает, что получит процентное соотношение, которое потом будет перевер-

дено в эквивалент отметки по пятибалльной шкале, то каким образом оцениваются умения в диалоге, монологе или письме, в заданиях с развернутым видом ответа, но по формату отличающихся от заданий в форме ОГЭ и ЕГЭ? Насколько система оценивания является «прозрачной» и понятной и для учителя, и для ученика?

Когда мы говорим об оценивании результатов итоговой работы в виде заданий в формате ОГЭ и ЕГЭ, сложностей не возникает: существуют определенные критерии оценивания заданий с развернутым видом ответа, которые прописаны в демоверсии КИМ и находятся в открытом доступе. Оценка является объективной и учитывает разные аспекты, такие как решение коммуникативной задачи, организация высказывания, языковое оформление высказывания. Эта критериальная шкала подходит для выполнения заданий с развернутыми типами ответов, учитель может ею воспользоваться для составления своих критериев к конкретным заданиям, а также привлечь к этой работе учащихся.

В последнее время школьники активно выполняют проектные задания и учебные исследования, оформляют языковые портфолио и портфели учащегося. Правомерно возникает вопрос и об оценивании этих видов заданий. В современной педагогической практике всё чаще используются термины «формирующее» (формативное) и «итоговое» (суммативное) оценивание, карты самооценивания и взаимооценивания. Ко всем этим видам заданий учитель разрабатывает определенную схему оценивания часто вместе с учащимся, что позволяет достигнуть ясности и объективности в оценивании.

Обратимся к опыту международных школ, например, познакомимся с тем, как организован контроль и как происходит оценивание в процессе обучения в зарубежной практике, а именно в школах, входящих в систему Международного Бакалавриата, обучающихся по программе Middle Years Programme, что соответствует нашей средней ступени обучения (5–9 классам).

Прежде всего, следует отметить, что большое внимание уделяется годовому планированию. Планирование результатов учебной деятельности на будущий год осуществляется в июне, перед началом нового учебного года. Учителю необходимо изучить руководство по программе Международного Бакалавриата, брошюру-руководство по своей предметной группе, а также проанализиро-

вать УМК, подобрать необходимые дополнительные материалы и обозначить круг ресурсов, которые планируется использовать во время уроков. Учитель составляет годовое планирование, где указываются темы модулей или блоков (45 за год), глобальный контекст, в котором будет происходить изучение языка, ключевую концепцию модуля. Объектом контроля являются умения в разных видах РД. Оценивание происходит по четырём критериям: А, В, С, D – согласно фазам обучения (годам обучения, причем одна фаза может длиться год или два в зависимости от успеваемости группы). Фазе 1 соответствует уровень владения языком (по международной шкале) А 1, Фазе 2 – А 2, Фазе 3 – В 1, Фазе 4 – В 2. Охарактеризуем критерии:

Критерий А: понимание устного и визуального текста.

Критерий В: понимание письменного и визуального текста.

Критерий С: сообщение в ответ на устный / письменный / визуальный текст.

Критерий D: использование языка в устной или письменной форме.

По каждому из критериев максимальная оценка составляет 8 баллов. В руководстве по предмету прописан общий способ оценивания навыков и умений на каждый балл 0, 1–2, 3–4, 5–6, 7–8 в соответствии с фазой обучения. Руководствуясь ими, учитель составляет конкретные пояснения к заданию (task specific clarification). Эти пояснения прописаны в итоговом задании: учащемуся важно понимать, что он должен и может выполнить на конкретный балл.

Выстраивание стратегии оценивания начинается с самостоятельного составления учителем итогового задания (Summative Assessment), которое учащиеся выполняют в конце четверти (семестра). Это не готовый тест, прописанный в методичке, а задание, которое создается по прописанным в руководстве критериям. Количество баллов, полученное за итоговое задание, является определяющим и служит основанием для выставления четвертной отметки. Годовая отметка зависит от количества баллов, полученных по критериям А, В, С, D в течение года, по четырем или пяти итоговым заданиям. Поэтому планированию и разработке итоговых заданий уделяется огромное внимание. Таким образом, учитель уже в начале

учебного года понимает, какими навыками должен овладеть учащийся, для того чтобы показать успешный результат.

Залогом эффективного выполнения итогового задания является успешное выполнение учащимся нескольких заданий формирующего оценивания (Formative Assessment). Задания формирующего оценивания представляют собой части Summative Assessment (задания аналогичные, но не повторяющие их). Задания формирующего оценивания могут быть направлены на проверку одного или двух критериев. Более того, они могут оцениваться в виде рубрики, состоящей из пяти критериев, которые учитель сам выбирает для оценивания (20 баллов – по 4 балла на каждый критерий). Пример оценивания монологического высказывания по рубрике приведён в Приложении 1. Грамматические тестовые задания или задания с кратким ответом оцениваются в процентах. Полученные баллы легко перевести в пятибалльную шкалу оценивания, используемую в российской школе.

Таким образом, система оценивания, используемая в школах Международного Бакалавриата, является дифференцированной, учитывает особенности учащихся, позволяет осуществлять объективный контроль во всех видах речевой деятельности. Система оценивания является четкой и понятной для всех участников образовательного процесса: для учителя, для учащегося и для родителей, но требует от учителя постоянного внимания, разработки критериев для каждого вида задания, своевременного планирования, чёткого представления цели обучения на каждом конкретном этапе. Предложенная система оценивания соответствует требованиям ФГОС основного общего образования и может быть использована на уроках иностранного языка в российских школах.

### Список литературы

1. *Биболетова М.З., Вербицкая М.В и др.* Иностранный язык. Планируемые результаты. Система заданий. 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2012.
2. *Коньшева А.В.* Контроль результатов обучения иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2004.
3. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5–9 классы. – М.: Просвещение, 2010.

4. *Хакимова А.А., Михалёва Л.В.* Использование системы управления обучением moodle для организации и проведения контроля при обучении английскому языку // *Язык и культура*. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет. – 2012. – № 2 (18). – С. 115–122.

5. MYP: From principles into practice. – [www.ibo.org](http://www.ibo.org)

6. Language acquisition guide. – [www.ibo.org](http://www.ibo.org)

### *Приложение 1*

You're the main architect of the city. You need to transform it into an eco-friendly city. Use *be going to* and *modals* (must / have to / should) and tell about present problems and future changes. The members of the city council are going to listen to you and vote for the best project. Your speaking answer will be evaluated according to the rubric. Follow the plan.

1) Introduction: tell that all modern cities have problems.

2) Describe 3 problems of your city.

3) Tell about 3 ways to make the city a better place for living: what people should do and what local authorities could do, etc.

4) Tell how modern technologies can help in making your city an eco-friendly one.

5) Conclusion: recommend your city for living.

*О. В. Любенкова*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И МОДЕЛЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Современная парадигма образования предполагает переосмысление задач всей системы образования, как общего среднего, так и профессионального. Мы можем говорить о том, что новые тенденции в определении роли и характера развития системы образования носят глобальный, философский характер и совпадают не только на уровне стран европейского, но и всего мирового сообщества.

Философское обоснование мировоззренческой парадигмы образования рассматривается в работе М.П. Арутюнян «Мировоззре-

ние: онтологический и методологический подходы», последняя глава которой посвящена мировоззренческому потенциалу образования. «Установка на мировоззренческую структуру личностного сознания, как учителя, так и ученика означает, прежде всего, переориентацию представлений о ведущих целях, задачах и технологиях образования», – считает ученый [7: 283]. Цель образования в контексте новой парадигмы видится философу «в выстраивании мировоззренческого отношения к действительности», в превращении процесса образования в «непрерывную смысложизненную активность человека». Знания преобразуются в личностные мировоззренческие смыслы благодаря раскрытию в образовательном процессе потенциала таких феноменов сознания, как ум, рассудок, вера, надежда, любовь, убеждение.

Важнейшей мировой тенденцией современного образования является его интеграция и интернационализация, ведущая к сближению стран, созданию условий для формирования единого мирового образовательного пространства. Присоединение России к Болонской декларации 2003 года, принятой большинством европейских стран, привело к движению нашей страны в направлении сближения образовательных систем. Основные положения Болонской декларации можно свести к следующим важным пунктам: внедрение двухуровневой системы подготовки выпускников (бакалавр-магистр), введение кредитной системы, обеспечение контроля качества образования, расширение мобильности, обеспечение трудоустройства выпускников, связь программ подготовки с потребностями практики [2].

Рассмотрим основные постулаты парадигмы развития образования: от концепции «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь».

Технологические и информационные изменения в мире и в развитии различных сфер человеческой деятельности происходят настолько стремительно, что однажды полученное хорошее образование сегодня уже не может стать гарантом эффективности дальнейшей работы без систематического и непрерывного личного совершенствования и развития. Без постоянного обновления ранее полученных знаний и сформированных умений, без умелого анализа ситуации, отслеживания изменений, результаты деятельности

специалиста могут быть признаны непрофессиональными. С этим далеко не просто примириться тем, кто был воспитан в другой образовательной парадигме.

Говоря об английском языке, следует отметить две основные тенденции его развития. Первая – это дальнейшая унификация с целью международного использования, которая приводит к сокращению объёма лексических единиц и упрощению грамматических форм для того, чтобы он мог стать удобным и простым средством международного общения. Вторая тенденция – это внутреннее развитие языка, изменение нормы внутри англоязычного сообщества.

В современном мире английский язык выполняет функции интернационального языка. За последние десятилетия английский язык стал международным средством общения, приобрел статус «глобального языка».

Вторая сторона данного постулата предполагает психологическую готовность человека к дальнейшему образованию и переквалификации, которые должны формироваться в ходе современного школьного и профессионального образования.

От традиционной модели обучения к проактивности.

В традиционной модели обучения хорошим учеником считался исполнительный ученик, выполняющий все задания учителя в срок, следующий предложенным инструкциям и правилам без лишних вопросов.

Условия современной жизни выдвигают на первый план не исполнительность, а проактивность или инициативность, поскольку данная черта личности скорее может гарантировать успех в жизни, мобильность, готовность к решению различного рода проблем. Инициативность надо не просто поддерживать, но и целенаправленно, последовательно формировать, поскольку самостоятельность и ответственность за результат собственных решений есть звенья единой цепи, и усилия школы и семьи в этом направлении желательно координировать более тщательно.

От знаний к компетенциям. Знаниецентричная модель образования давно перестала удовлетворять реальные потребности развития общества и личности. В области изучения английского языка уже в 60-е годы акцент в обучении был сделан на развитие комму-

никативных умений в устной и письменной речи, как на уровне ре-цепции, так и продукции. К сожалению, существуют школы, где по-прежнему ориентированы на передачу формальных знаний, а не на формирование практических умений и их использование в деятель-ности. В реальной жизни любой профессионал не может помнить всего объёма изученной информации. Главное – знать, где можно её найти в случае необходимости и как её применить наиболее эффек-тивно для решения поставленных задач.

В современном обществе меняется отношение к изучению и характеру преподавания. Сегодня одним из эффективных подходов к обучению считается использование практико-ориентированного проекта, который предполагает проведение обучения иностранному языку на основе активной профессиональной деятельности обуча-ющихся и их личной заинтересованности в приобретении знаний.

Под практико-ориентированным проектом в данном случае по-нимается работа над практическим решением проблемы путём про-ектной профессиональной деятельности учащихся и применение на практике приобретенных ими знаний. В данной модели мы исполь-зуем комплексный подход к обучению иностранному языку, он реал-изуется путём развития речевых навыков и обеспечения условий для использования имеющихся профессиональных знаний. Именно профессиональное обучение призвано раскрыть и развить способ-ности и задатки обучающихся, а также способствовать их творче-скому саморазвитию.

Таким образом, практико-ориентированный подход, реализуе-мый в школах и учреждениях среднего профессионального образо-вания, расширяет кругозор учащихся, закрепляет и совершенствует полученные ими новые знания, навыки и умения и обеспечивает рост будущих специалистов.

Приведём пример модели практико-ориентированного обуче-ния иностранным языкам, представив его в виде схемы (рис.)

Данная модель обучения может быть использована для совер-шенствования умения овладения совместной профессиональной деятельностью и принятыми приёмами профессионального обще-ния на иностранном языке [5].

**Схема последовательности выполнения  
практико-ориентированного проекта:**



*Рис.* Схема последовательности выполнения  
практико-ориентированного проекта

Таким образом, к современным тенденциям развития образования можно отнести такие понятия, как диверсификация, интернационализация, индивидуализация, развитие опережающего и непрерывного образования, его интенсификация и компьютеризация, развитие принципов цикличности и многоступенчатости. Все эти тенденции должны способствовать возрастанию качества образования в соответствии с современными требованиями социально-экономического развития общества. Диверсификация проявляется в расширении разнообразных подходов к содержанию образования, развитии новых дисциплин и направлений подготовки, форм обучения, методов и технологий образования. На этой основе возникает новое качество специальностей и дисциплин, методов и технологий в управлении образованием. Диверсификация образования проявляется в различных его характеристиках: организации, методологии, методике, технологии, контроле знаний [3].

Цель и принципы современного образования ориентированы на подготовку обучаемых к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной областях в условиях рыночных отношений.

Создаваемая в России единая система управления качеством образования является методологической основой для перевода образовательных систем в новое состояние, обеспечивающее открытость и новое качество образования, адекватное потребностям развивающейся личности, социума и рынка труда.

Современное инновационное образование – это опережающее образование, отличительной особенностью которого является разработка передовых методов и способов приобретения знаний, формирующих личность в едином мировом информационно-образовательном пространстве [4].

### Список литературы

1. *Абрахматова Г.А.* Мировоззренческие парадигмы образования (социально-философский анализ): автореферат к-та филос. наук 09.00.01: Республика Казахстан Алматы, 2010.
2. *Зелинская М.В.* От инвестиций в образование к инновационному обществу / М.В. Зелинская, Ю.В. Сидак // Международная научно-практическая конференция по актуальным вопросам экономики

и гуманитарных наук в 2015 году. Материалы научно-практической конференции. – 2015. – С. 110–114.

3. *Зелинская М.В.* Российская система образования на пути к экономике знаний / М.В. Зелинская, Я.Б. Матюшин // Креативная экономика. – 2012. – № 8. – С. 45–50.

4. Инновационные технологии в модернизации системы российского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.m-esopomy.ru/art.php?nArtId=1416> Журнал «Директор школы», № 1, 1996.

5. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 3. – С. 3–9.

*Н. Б. Слепова*

## **ИНТЕРАКТИВНЫЙ РЕЖИМ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Современные подходы к обучению иностранным языкам предполагают активную учебно-познавательную деятельность ученика на уроке и во внеурочной деятельности. Наибольший активизирующий эффект на уроке, как отмечает Г.К. Селевко, дают ситуации, в которых обучающиеся должны самостоятельно объяснять окружающие явления и процессы, отстаивать своё мнение, принимать участие в дискуссиях и обсуждениях, задавать вопросы одноклассникам и учителю, рецензировать ответы одноклассников, оценивать ответы и письменные работы одноклассников и т. п. Из трёх моделей обучения – *пассивной, активной, интерактивной* – интерактивное обучение, в наибольшей степени, направлено на создание таких ситуаций и достижение личностных, предметных и метапредметных результатов.

«Интерактивный означает находящийся в режиме взаимодействия, беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие» [1: 18].

Чтобы участники образовательного процесса могли научиться взаимодействовать друг с другом, применяются разнообразные тех-

нологии, методы и приёмы. Г.К. Селевко выделяет следующие интерактивные технологии: дистанционное обучение, компьютерные технологии, обучение иностранному языку в разговоре, тренинговые технологии, технология развития критического мышления через чтение и письмо, дискуссии, дебаты. Ряд исследователей (Т.С. Панина, В.С. Зайцев, И.И. Голованова, И.В. Плаксина) к формам и методам интерактивного обучения относят ролевую игру, деловую игру, работу в малых группах, дискуссию группы экспертов, инсценировку, кейс-метод, интерактивную лекцию, интервью и др.

Данные технологии и методы используются дополнительно при работе с учебным материалом. Однако современные УМК по английскому языку уже содержат задания, направленные на активную коммуникацию обучающихся. Рассмотрим несколько примеров.

Нам хорошо известны такие задания на тренировку лексико-грамматического материала, как составление учениками собственных предложений. Но не всегда ученики проявляют интерес к ответам своих одноклассников. Используя простую, но эффективную установку *«Write down four true and four false sentences about your usual weekday. Read them to your classmates and let them say if they are true or false»* [2: 35], мы призываем учеников как активному слушанию и организуем взаимодействие между ними. Тематика предложений варьируется в зависимости от изучаемого материала.

Стимулируют интерес к взаимодействию задания на выражение собственного мнения. Например, у нас есть два противоположных по содержанию высказывания *«If tourism becomes more popular in Antarctica, people will destroy the fragile environment forever»* и *«If people visit Antarctica, they'll see how beautiful it is and they'll want to protect it»* [4: 78]. Ученики в парах или микрогруппах обсуждают данные высказывания и решают, с каким мнением они согласны, приводя аргументы и задавая друг другу уточняющие вопросы.

Следующий пример интеракции – это проведение опросов. В методической литературе такая форма работы может называться по-разному: опрос, коммуникативная игра (*Opinion Polls, Frequency Surveys*), «Броуновское движение», обучающая структура технологии обучения в сотрудничестве *Find Someone Who*. Ключевым компонентом данной деятельности является задание «опросить как можно больше участников с тем, чтобы выяснить их мнения, суж-

дения, ответы на поставленные вопросы» [5: 444]. Задания учебника позволяют организовать работу в таком формате, если установки сформулированы следующим образом: «*Ask and answer. Find the classmate with the most... (brothers, sisters, cousins, aunts, uncles)*» [3: 26], «*Write a questionnaire for your class to find out what they think about school. Show the data using different kinds of diagrams*» [3: 137] и др.

Следует отметить, что одно из основополагающих правил организации интерактивного обучения – это реализация *принципа комфорта*: важно не допустить страх или дискомфорт при выполнении заданий, так как это может повлечь снижение мотивации социального взаимодействия. Работа в группах в полной мере позволяет реализовать данный принцип и уменьшить боязнь сделать ошибку. Задание на групповое взаимодействие также можно встретить на страницах учебников: «*Carry out a class survey about chores. a) Write a list of your chores in the family. b) Work in a group of three or four. Find out how many classmates in your group do these chores. Write the results on a sheet of paper. c) Now report to the class*» [2: 51].

При организации работы в интерактивном режиме необходимо помнить, что нельзя останавливаться только на внешних аспектах интерактивного обучения: свободном общении учеников или выполнении учениками физических действий. Интерактивный режим обучения – это сочетание трёх видов активности: *физической* (пересаживание, бросание мяча и др.), *социальной* (обмен мнениями, постановка вопросов одноклассникам и др.) и *познавательной* (нахождение решения проблемы, конструирование нового знания и др.).

Обратимся к другому варианту интерактивного режима – применение информационно-коммуникационных технологий на уроке. Интернет предлагает большое разнообразие обучающих ресурсов, позволяющих получить мгновенную обратную связь. Одним из популярных онлайн-сервисов является <https://kahoot.com/> (<https://kahoot.it/>).

КАНООТ – это онлайн-сервис по созданию интерактивных заданий (викторин, опросов и др.). Выгодно отличает данный сервис возможность реализовать обучение в таком формате, когда ученики взаимодействуют одновременно и с учителем, и с компьютером, и друг с другом, работая в командном режиме. Обобщенная схема

работы с применением КАНООТ следующая: учитель в личном кабинете запускает предварительно созданное задание (например, мини-викторину) – ученики со своих гаджетов заходят на платформу <https://kahoot.it/>, введя определенный пин-код – на доске отображаются вопросы викторины и варианты ответов – ученики на своих гаджетах нажимают условный знак, соответствующий выбранному ими варианту ответа – на доске высвечивается результат и рейтинг участников. Таким образом, мы объединяем весь класс и виртуальную среду в единое интерактивное обучающее пространство, которое позволяет в увлекательной форме осваивать новый или закреплять уже пройденный учебный материал. Данный ресурс позволяет создавать мини-викторины по разнообразным учебным аспектам, рассматриваемым в УМК по английскому языку. Например, викторины могут быть созданы на основе страноведческого материала, на основе текстов междисциплинарной направленности (из раздела CLIL) или посвящены грамматической теме и лексическим единицам (выбор верного определения слова, синонимов и т. п.).

В заключение ещё раз отметим, что реализация интерактивного режима на уроках английского языка позволяет достичь требования, предъявляемые ФГОС ОО, а также сформировать навыки XXI века, в первую очередь такие, как умение сотрудничать и продуктивно общаться. Важно также помнить, что при использовании любых интерактивных методов обучения или онлайн-ресурсов мы ставим чёткую цель и понимаем, к достижению какого планируемого результата мы стремимся.

### Список литературы

1. *Добрынина Т.Н.* Интерактивное обучение в системе высшего образования: монография / Т.Н. Добрынина. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – 183 с.
2. *Комарова Ю.А.* Английский язык: учебник для 5 класса общеобразовательных организаций / Ю.А. Комарова, И.В. Ларионова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019. – 152 с.
3. *Комарова Ю.А.* Английский язык: учебник для 6 класса общеобразовательных организаций / Ю.А. Комарова, И.В. Ларионова. – 8-е изд. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019. – 160 с.

4. *Комарова Ю.А.* Английский язык: учебник для 8 класса общеобразовательных организаций / Ю.А. Комарова, И.В. Ларионова. – 7-е изд. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019. – 160 с.

5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – 9-е изд., стер. – Мн.: Выш. шк., 2004. – 522 с.

6. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

*И. Б. Минаева*

## **РАСШИРЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В настоящее время в условиях реализации ФГОС общего образования перед учителем стоит задача на основе системно-деятельностного подхода способствовать развитию самостоятельности обучающихся, формированию ключевых компетентностей личности, способной к жизни в постоянно меняющихся условиях. Согласно ФГОС, «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования» [1].

Специфической особенностью обучения иностранному языку является то, что оно осуществляется в контексте диалога культур, взаимодействие которых в процессе учебной деятельности ведёт к накоплению фундаментальных человеческих ценностей. По мнению известного учёного Е.И. Пассова, усвоение иностранного языка можно отобразить формулой: культура через язык и язык через культуру, то есть усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры.

По определению М.П. Воюшиной, культурное поле личности – это часть пространства культуры, освоенная личностью, в котором действуют силы, создающие это пространство [4: 54]. В качестве основных показателей, характеризующих культурное поле, выде-

ляются следующие: потребности; мотивы и цели деятельности; активность; знания и умения; уровень восприятия художественного произведения (или уровень собственной творческой работы); кругозор в определённой области знаний; интерес к определённым видам деятельности; способность к саморефлексии. В понятие «культурное поле» входит также опыт творческой самостоятельной созидательной деятельности, выходящей за рамки одного школьного предмета и позволяющей преодолеть разрыв между школьным обучением и жизнью во всём её многообразии. Формирование культурного поля личности предполагает создание ситуаций, побуждающих обучающихся к активной деятельности, в процессе которой формируется личность, вырабатываются потребности, устанавливается их иерархия. Таким образом, культурное поле – это совокупность потребностей, ценностей, мотивов, интересов, знаний, умений, проявляющаяся в активности, при которой личностно значимые цели являются и общественно полезными.

Метод проектов, являясь одной из самых эффективных современных образовательных технологий в обучении английскому языку, как нельзя лучше способствует расширению культурного поля обучающихся. По определению Е.С. Полат, «метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют учащимся решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий с обязательной презентацией этих результатов, то есть проекта» [6]. Таким образом, проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый обучающимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта. В процессе работы над проектом школьники учатся самостоятельно мыслить, ориентироваться в информационном пространстве, делать обоснованные выводы, принимать аргументированные решения, согласовывать свои действия с другими участниками. Проектная деятельность создаёт необходимые условия для формирования следующих ключевых компетенций:

- регулятивные: проектирование процесса, планирование деятельности, времени и ресурсов, принятие решений и прогнозирование их последствий;

- поисковые (исследовательские): самостоятельное выдвижение идей, привлечение знаний из различных областей; самостоя-

тельный поиск недостающей информации, установление причинно-следственных связей;

– рефлексивные: осмысление задачи, для решения которой недостаточно знаний, оценивание продукта проекта, анализ собственной деятельности, выделение её сильных и слабых сторон;

– коммуникативные: инициирование учебного взаимодействия со сверстниками – вступление в диалог, ведение дискуссии, отстаивание своей точки зрения, нахождение компромисса; проведение социологических исследований с разными людьми.

В проектной деятельности в процессе обучения английскому языку формируются и предметные компетенции, такие как:

– речевая иноязычная компетенция – развитие коммуникативных умений в 4 основных видах речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо;

– языковая компетенция – овладение языковыми средствами в соответствии с темами и ситуациями общения;

– социокультурная компетенция – приобщение к культуре, традициям, реалиям стран изучаемого языка, формирование умений представлять свою страну, её культуру в условиях межкультурного общения;

– компенсаторная компетенция – развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;

– учебно-познавательная компетенция – развитие учебных умений, ознакомление со способами и приёмами самостоятельного изучения языка и культуры.

В качестве примера рассмотрим проект, выполненный обучающимися 9-го класса. Выполнение проекта проходило в пять этапов.

#### *Подготовительный этап*

В ходе работы над темой «Искусство и литература» (модуль 5 УМК «Spotlight» для 9 класса) обучающиеся познакомились с творчеством некоторых известных писателей, актёров и музыкантов англоговорящих стран. На одном из уроков был показан фрагмент документального фильма известного американского режиссёра Уилла Робертса «The American Rebel» («Американский бунтарь») о выдающемся певце и актёре, борце за мир Дине Риде (1938–1986).

Выяснилось, что ни один из девятиклассников никогда о нём не слышал. Многие захотели узнать об этой харизматичной личности больше.

Когда все девятиклассники определились с темой своих проектов и разделились на группы, в одной группе оказались очень разные по интересам и склонностям дети: эрудит, увлекающийся в основном интеллектуальной деятельностью; артистическая натура, обладающая незаурядными вокальными и хореографическими способностями, и чистый «технар», основные интересы которого лежат в сфере ИКТ. Это сотрудничество обещало быть особенно плодотворным, так как способности и склонности участников очень удачно дополняли друг друга. Свой будущий проект ребята назвали «Dean Reed: a Star that Keeps Shining» («Дин Рид: звезда, которая продолжает светить»).

В ходе совместного обсуждения была обозначена проблемная ситуация: Дин Рид – один из самых выдающихся борцов за мир и социальную справедливость, талантливый актёр, режиссёр и певец, но сейчас о нём мало кто знает, хотя несколько десятилетий назад он был широко известен в нашей стране.

Цель проекта была определена в следующей формулировке: «Создание мультимедийной презентации о Дине Риде для расширения знаний об этом выдающемся человеке». Обсуждение коснулось также проблемы актуальности выбранной темы. Участники проекта были единодушны в том, что борьба за мир и социальную справедливость, выдающийся талант певца, актёра и режиссёра, а также такие присущие Дину Риду качества, как мужество, самоотверженность и любовь к людям, актуальны всегда.

#### *Организационно-проектировочный этап*

На данном этапе обучающиеся выработали основные критерии оценивания проектов:

- глубина раскрытия темы проекта;
- качество оформления проектного продукта;
- творческий подход к работе;
- качество презентации проекта;
- качество ответов на вопросы слушателей.

Также на этом этапе были определены задачи и содержание проектной деятельности, в которое добавилось мини-исследование

об известности Дина Рида в наши дни, а также изучение отзывов о нём в сети Интернет.

В итоге были намечены следующие шаги выполнения проекта:

- составление вопросов для социологического мини-исследования об известности Дина Рида и его проведение среди учащихся и сотрудников школы;
- поиск информации о Дине Риде, его биографии и деятельности;
- анализ и отбор наиболее значимой информации;
- поиск фотографий Дина Рида для иллюстрации отобранного информационного материала;
- поиск подходящих к материалу презентации аудиозаписей Дина Рида;
- поиск отзывов о Дине Риде в Интернете;
- создание текста для комментирования слайдов мультимедийной презентации;
- создание мультимедийной презентации;
- подготовка устных сообщений для защиты проекта.

Каждый из участников проекта выбрал для себя определённую часть запланированной работы по желанию.

#### *Поисково-исследовательский этап*

На этом этапе участники проекта работали почти полностью самостоятельно. Все запланированные задачи были ими успешно выполнены и даже перевыполнены: в ходе работы над презентацией ребята включили в неё 3 коротких видеосюжета. Роль учителя свелась к исправлению незначительных языковых ошибок в тексте комментариев к слайдам презентации и некоторым рекомендациям, касающимся структурирования отобранного материала.

#### *Презентационный этап*

Так получилось, что защиту этого проекта девятиклассникам пришлось провести дважды: в первый раз на школьном конкурсе, а второй – на районной научно-практической конференции школьников, куда ежегодно приглашаются авторы лучших проектных работ из разных школ. Обучающиеся выступили очень достойно, точно и исчерпывающе ответили на все вопросы жюри и слушателей, показав глубокое знание темы и настоящую увлечённость своим проектом.

### *Рефлексивный этап*

На этом этапе участникам проекта было предложено провести самоанализ деятельности по выполнению проекта и достигнутых результатов. Один из участников проекта сообщил о своей попытке перевести на русский язык песню Дина Рида из его кинофильма «Братья по крови». Это было неожиданно и очень приятно. Было организовано обсуждение способов продвижения проектов. Были предложения выучить одну из песен Дина Рида и выступить с ней на нашем традиционном ежегодном конкурсе песен на английском языке; написать письмо в школу Wheat Ridge в г. Денвер, где учился Дин Рид.

Если представить процесс расширения культурного поля личности в виде следующей цепочки: ПОТРЕБНОСТЬ-МОТИВ-ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ-НОВЫЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ – НОВЫЕ ПОТРЕБНОСТИ, то в данном случае мы реально увидели, как начинается новый виток движения.

Самым ценным, на мой взгляд, является то, что проект, по словам его участников, заставил их задуматься о важных вопросах. Почему в одинаковых условиях кто-то выбирает деньги и лёгкую безбедную жизнь, а кто-то думает прежде всего не о себе, а о других? Как же так получилось, что Дин Рид, много раз рисковавший жизнью в разных «горячих точках» планеты, погиб в мирное время, совсем рядом со своим берлинским домом? Кто виновен в его гибели? Ребятам запомнились многие высказывания Дина Рида, например, «Nobody will prohibit me from doing what I believe in». («Никто не запретит мне делать то, во что я верю»), а также отзывы о нём, например, такие как: «...Reed was a hero to me. He tried to break down barriers». («Рид был для меня героем. Он пытался сломать барьеры»).

В конце обсуждения проекта, обучающиеся сошлись на том, что такие люди, как Дин Рид, вдохновляют нас и помогают нам стать чуть-чуть лучше.

Данный проект позволил достичь метапредметных результатов и реализовать межпредметные связи, так как в процессе работы над ним его участникам потребовались знания и умения, полученные в результате изучения не только английского языка, но и таких предметов, как история, география, литература, музыка, информатика. Было проведено также небольшое социологическое исследование среди учеников и сотрудников школы с целью выявить уровень их

осведомлённости о деятельности Дина Рида. Большая работа была проведена и в направлении продвижения проекта путём презентации результатов проектной деятельности не только на школьном, но и на районном уровне.

Нет никаких сомнений в том, что работа над данным проектом способствовала расширению социокультурного поля его участников. Ребята узнали много нового об историческом периоде 1970-1980-х годов, о политике США, СССР, ГДР, а также о культуре этих стран, расширили свой кругозор, приобрели определённый эмоциональный опыт, приобщились к таким общечеловеческим ценностям, как справедливость, отзывчивость, уважение к людям независимо от их национальности. Кроме того, участники проекта ощутили реальную необходимость владения английским языком как средством коммуникации с представителями другой культуры. Нам удалось пообщаться с одним из друзей Дина Рида через социальную сеть «Facebook» и получить некоторую эксклюзивную информацию, связанную с дублированием фильма «Эль Кантор».

В заключение необходимо отметить, что проектная деятельность на любом этапе обучения иностранному языку в школе эффективно способствует расширению социо-культурного поля обучающихся и в целом несёт огромный воспитательный и образовательный потенциал.

### Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика № 4, 2009.
2. *Борисова Н.В.* Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособие. – М., 2002.
3. *Копылова В.В.* Методика проектной работы на уроках английского языка: методическое пособие. – М. Дрофа, 2004.
4. Культурное поле школьника как объект метаметодического исследования // *Метаметодика как перспективное направление развития частных методик: материалы Второй всероссийской научно-практической конференции 1–2 декабря 2004 года.* – СПб.: Изд-во «Сударыня», 2005.
5. *Макарова Л.А.* Обучение выполнению и оценивание проектов на английском языке // Молодой ученый. – 2015. – № 14. – С. 492–494.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – Под редакцией Полат Е.С. – М.: Издательский центр «Академия-2008», 2008.

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УУД**

Главное отличие новых стандартов заключается в том, что целью образовательной деятельности становится не предметный, а личностный результат, то есть главный результат образовательной деятельности – изменения, происходящие с личностью ребенка в процессе обучения, а не сумма знаний, накопленная им за время обучения в школе. Говоря простым языком, обучающийся должен не только получить определенные знания, но и уметь их применить. Учитель должен научить своих учеников учиться и сформировать у них комплекс универсальных учебных действий (далее – УУД). В ходе освоения УУД и происходит становление личности ученика.

ФГОС общего образования нацелен на возрождение воспитательной работы и в нём сформулированы ориентиры для развития системы воспитания. Основная воспитательная задача ФГОС общего образования – формирование активной гражданской позиции обучающихся с целью укрепления российской государственности. Школа должна формировать у своих учеников чувство гражданской идентичности, воспитывать патриотов России, а также учебную мотивацию, стремление к познанию, чувство ответственности за свои решения и поступки, критическое мышление, толерантность, умение общаться и многое другое. Проектная деятельность, как на уроках, так и после уроков, на кружках и элективных курсах, прекрасно подходит для решения этой задачи.

Как известно, проектная деятельность предполагает выход за рамки урока, таким образом, помогает связать урочную и внеурочную деятельность. В нашей школе последний урок английского языка в четверти проводится в нетрадиционных формах, одной из которых является «урок – защита проекта».

В данной статье будет описана система работы над проектами в ходе обучения английскому языку обучающихся с 3-го по 8-ой классы. Особенностью этой работы является поэтапное усложнение

содержания проектов с точки зрения языка и информации, формируемых УУД и форм продукта.

Работа по формированию умений в проектной деятельности начинается в третьем классе. Учащиеся занимаются по УМК «Starlight» («Звездный английский»). После знакомства с учебником понимаешь, что в нём много информационных проектов, по несколько в каждом модуле. Для обучающихся начальной школы необходимо выполнить 1–2 проекта в учебном году, причём виды проектов могут быть разные: исследовательские, творческие, игровые, информационные, но лучше всего – практико-ориентированные, в которых с самого начала чётко обозначен результат: программа концерта, справочный материал, выставка постеров или сборник стихотворений. Работа над проектами, предложенными авторами учебника, проходила на уроках, что позволило обучающимся научиться договариваться о содержании и защите проектов и выработать критерии их оценивания. Таким образом, формировались регулятивные и коммуникативные УУД.

Во внеурочной деятельности по предмету в рамках кружка, который называется «We play and translate», обучающиеся занимаются переводом стихотворений из сборника «Рифмы Матушки Гусыни». Это – долгосрочный проект, который позволил наряду с регулятивными и коммуникативными УУД формировать познавательные (литература страны изучаемого языка) и личностные УУД (Я – могу!).

Почему «Рифмы Матушки Гусыни»? Во-первых, возраст. О Доме, который построил Джек, обжоре Робине-Бобине и Шалтай-Болтае мы узнаём примерно в том же возрасте, когда происходит первая встреча с Мухой-Цокотухой и Колобком. Английские народные детские стихи и песенки, переведённые для нас лучшими детскими поэтами, настолько обаятельны и ритмичны, а сюжеты так нелепы и комичны, что легко запоминаются, а помнятся долго. Во-вторых, каждое стихотворение – маленькое, но оригинальное произведение, а это важно. В-третьих, важен сам перевод, то есть владение языком. Результат работы – сборники переводов. Сборники могут быть представлены как групповой или индивидуальный проект на школьной научной конференции. Необходимо обратить внимание на то, что главной целью учебного исследования младшего школьника является развитие личности, а не получение объек-

тивно нового результата, как в «большой» науке, тем не менее, в каждом из проектов было что-то своё, то, что ученик сам придумал, создал.

По окончании выполнения проектов было проведено анкетирование. Участникам проекта предлагалось ответить на вопросы: Какой из этапов проекта был самым трудным? Самым легким? Самым интересным?

В качестве самого интересного был назван этап презентации проекта. Обучающиеся начальной школы в силу своего возраста очень любят выступать. Самый трудный этап – анализ работы. Неудивительно, потому что регулятивные УД у младших школьников еще недостаточно сформированы. Самый легкий – подготовительный этап: отбор материала, репетиции. Тоже неудивительно, так как учитель – рядом. Он и организатор, и консультант, и модератор, и партнёр.

Учащиеся четвертого класса выполняли проект «Слонёнок», работа над которым длится 2,5 месяца. В четвертом классе обучающиеся выполняют проект как часть городского проекта «Пространство культуры», организованного центром информационных технологий (далее – ЦИТ). Результат работы – спектакль на английском языке, который и становится тем самым нетрадиционным уроком в конце 2 четверти. Рассказ Редьярда Киплинга *The Elephant's Child* (о слонёнке, который удлинил свой хобот при помощи крокодила) идеально подходит как дополнительный материал к УМК «Звёздный английский 4», а именно к модулям 3 и 4 (темы модулей «Животные», грамматические темы – степени сравнения прилагательных и введение глаголов в прошедшем времени). Таким образом, осуществляется связь урочной и внеурочной деятельности.

Важным моментом процесса подготовки данного проекта является то, что сценарий полностью написан учащимися четырёх классов под руководством учителей английского языка, работающих в параллели, с которой осуществлялся этот проект. Важно отметить, что декорации, костюмы, реквизит, танцы и музыкальное оформление самостоятельно придуманы и подготовлены учащимися.

Работа над проектом проходит в рамках интеграции нескольких предметов: английский язык, музыка, рисование, литература. Интересно отметить, что идея финальной песни спектакля родилась

во время урока английского языка, когда учащиеся услышали песенку на мотив «Му воппу» (модуль 2). Им просто понравилась мелодия. На следующем занятии кружка они познакомились с оригиналом, разучили слова, затем разучили мелодию и репетировали песню под руководством учителя музыки.

Главной составляющей данного проекта явился социокультурный аспект, формируются личностные, познавательные и регулятивные УУД, ведущими УУД являются коммуникативные. Важнейшим фактором явилось то, что изначально в проекте было 10 артистов, однако в процессе работы количество артистов увеличилось до 16. Каждому была подобрана роль в соответствии с его психологическими особенностями, театральными способностями и уровнем владения языком. Кроме этого, для реализации проекта потребовались художники, декораторы, гримёры, а всего в проекте принимали участие 40 учеников.

Во время анализа работы было проведено анкетирование, которое показало, что интерес учащихся к такого рода проектам возрос, так как уже 22 человека хотели бы играть на сцене, 9 человек – заниматься декорациями, 5 человек – музыкальным оформлением и танцами.

В основной школе учащиеся начинают овладевать высшими формами мыслительной деятельности: теоретическим, формальным, рефлексивным мышлением. Это выражается, прежде всего, в том, что у подростка появляется способность рассуждать гипотетико-дедуктивным способом, т. е. на основе общих посылок, абстрактно-логически, не прибегая к опоре на действия с конкретными предметами. Иными словами, подросток в отличие от младшего школьника создаёт различные гипотезы, а затем их проверяет. Так, например, тема «Англицизмы» для проектной работы в 6-м классе возникла на уроке, когда был сделан вывод о том, что чаще всего учащиеся ошибаются при чтении слов, которые похожи на русские слова. Начав работу над этой темой, шестиклассники увидели англицизмы повсюду: на билбордах, на ценниках в магазинах, в рекламах и в компьютерных играх. Было проведено анкетирование обучающихся 6-х классов и их родителей, которое показало, что более 30 процентов анкетированных не понимает значения англицизмов и употребляет их неправильно. Гипотеза появилась

сразу: «Если мы составим словарь англицизмов, то он будет востребован». В результате этой проектной работы появился словарь «250 англицизмов в кармане». Защита проекта успешно прошла на школьной научной конференции. «70 английских идиом с русскими эквивалентами» – проектная работа обучающихся седьмого класса, которая была посвящена изучению английских идиом. Если переводить идиому дословно, то получится бессмыслица, а это значит, что возникает проблема, как в понимании, так и в применении идиом. Следовательно, идиомы необходимо изучать, находить русские эквиваленты по словарям (печатным и электронным), сравнивать английские и русские идиомы, систематизировать материал, а результаты систематизации оформить в виде рабочего словаря. Работа была выполнена в соответствии с целью и задачами, поэтапно. Актуальность работы в том, что словарём могут пользоваться все учащиеся, желающие повысить уровень владения английским языком, и все занимающиеся самообразованием. Классификация идиом, предлагаемая обучающимся седьмого класса, а именно, деление их на три группы (первая – хорошо понятные всем идиомы – a busy as a bee; вторая – похожие на русские, но меняется действие или герои действия – a bull in china shop; третья – идиомы с малопонятным значением – a red herring) – это их собственная идея. Она показывает, что познавательные УУД сформированы и требуется их развитие в следующих проектах.

Восьмиклассники самостоятельно сформулировали тему долгосрочного группового проекта в 8 классе: «Starlight heroes». Готовым продуктом планируется приложение к учебнику.

В заключение следует отметить, что проектная деятельность ориентирована на личность ученика, развивает мотивацию и творческий потенциал обучающихся. В процессе работы над проектом происходит интегрированное развитие всех видов речевой деятельности и сочетание коллективной, парной и групповой работы. Активное включение учащихся в создание проекта дает возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде. Таким образом, можно утверждать, что проектная деятельность одновременно направлена на формирование всех видов универсальных учебных действий, что и соответствует требованиям ФРОС.

## **ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Ни для кого не секрет, что современные дети отличаются от своих сверстников, которые росли 15–20 лет назад. Они более независимы, более открыты, практически каждый ребенок уже с детства знаком с компьютером, мобильным телефоном. Изменившиеся условия жизни, научно-технический прогресс предъявляют к образованию новые требования, от современного педагога необходимо проявление совершенно иных качеств, способности идти «в ногу со временем» и уметь отвечать на вопрос: «Как учить?» и «С помощью чего учить?».

Умение учащихся работать с информацией на современном уровне, используя при этом традиционные источники, электронные носители информации и Интернет, позволяет учителю организовать учебный процесс и внеклассную работу таким образом, чтобы у учащихся развить познавательный интерес, интеллектуальные и творческие способности, а, следовательно, и улучшить качество знаний учащихся. К наиболее часто используемым элементам ИКТ в учебном процессе относятся: электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора, интерактивные доски, электронные энциклопедии и справочники, тренажеры и программы тестирования, образовательные ресурсы Интернета, DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями, видео и аудиотехника. Рассмотрим, какие элементы ИКТ применяются мною в системе работы.

Всё, в том числе средства обучения, в современных условиях претерпевает изменения. Так, традиционный печатный учебник сменился во многих школах его электронным «братом» или дополняет его в классе или дома. Сегодня, когда новые информационные технологии составляют конкуренцию печатным изданиям, возникает проблема взаимодействия традиционного учебника и электронного. Электронный учебник можно определить как обучающую программную систему комплексного назначения, обеспечивающую непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения;

предоставляющую учебный материал, обеспечивающую тренировочную учебную деятельность и контроль уровня усвоения материала, а также информационно-поисковую деятельность при условии осуществления интегративной обратной связи. В отличие от традиционных средств обучения, применение электронного учебника (далее – ЭУ) строится на автономной познавательной деятельности ученика. Активный характер обучения, основанного на компьютерных технологиях, тесно связан с принципом самообразования. Такое обучение приводит к индивидуализации обучения в образовательной и коммуникативной среде. Отсюда можно сделать вывод о том, что ЭУ способствует модернизации учебного процесса в школе. В отличие от традиционного учебника как средства обучения, ЭУ, кроме этого, является и эффективным средством обучения. Следует, однако, заметить, что «эффективное применение электронных средств в учебном процессе всецело зависит от качества и концептуальной основы закладываемых в них программ. В разработке компьютерных учебных программ главным фактором должно быть не количество, а качество» [6, с. 22].

В состав последних версий УМК Биболетовой М.З. «Английский язык. Английский с удовольствием (Enjoy English)», по которому я работаю, входит не только ставшее традиционным аудио-приложение, но и учебные компакт-диски: «Мультимедийная компьютерная программа «Enjoy the ABC» для 2 класса», «Обучающая компьютерная программа «Enjoy Listening and Playing v 1.1» к учебнику «Enjoy English» для 2–4 классов», а также «Обучающая компьютерная программа «Интерактивные плакаты к УМК «Enjoy English» для 2–4 классов». Обучающая программа помогает при обучении чтению, работе с произношением и транскрипцией [1, с. 15].

Большую помощь при обучении фонетике, формированию артикуляции, ритмико-интонационных произносительных навыков, для повышения мотивации учащихся к изучению английского языка оказывают различные программы и тренажеры. «Профессор Хиггинс. Английский без акцента» – это полный фонетический, лексический и грамматический мультимедийный справочник-тренажер, предназначенный для желающих научиться понимать разговорную речь и говорить грамматически правильно, с хорошим и отчетли-

вым произношением. Обучение основано на сравнении собственного произношения с эталонным не только на слух, но и визуально, по графику на экране монитора, что стало возможным благодаря оригинальным технологиям выделения и распознавания звуковых частей слова – фонем. «Bridge to English Мост в Английский язык» – комплект программ предназначен для усовершенствования навыков чтения, письма, произношения и понимания на слух. Разработан в Великобритании издательством Оксфордского университета для профессионального использования, он не имеет себе равных по эффективности обучения. Для отработки произношения при подготовке к устной части ОГЭ и ЕГЭ большую помощь мне оказывает «Diamond English». Эта программа богата эффективными возможностями для запоминания тем и отработки произношения. Во-первых, во всех темах синхронно выделяется текст одновременно с речью диктора, благодаря этому трудно сбиться. В любой момент обучаемый может сделать паузу и продолжить. Во-вторых, все тексты разбиты по предложениям, то есть вам не придется долго слушать диктора, пока он не дойдет до того отрывка, который вам нужен, просто наводите курсор мыши и начинаете читать именно с этого предложения. В-третьих, вы можете записать тему своим голосом для сравнения вашего произношения с голосом диктора. «Словарь АBBYY Lingvo 12. Первый Шаг. Английский язык» – это электронный словарь для умных, современных и активных людей. Программа включает наиболее употребляемые значения слов, показывает их формы, транскрипцию; а приложение Lingvo Tutor помогает при заучивании слов; 15000 английских слов озвучено профессиональным диктором; перевод слова можно получать при наведении на него курсора мыши.

Во внеурочной деятельности и иногда на уроках я применяю следующие интерактивные программы на дисках: «Правильный английский без скучных правил!» – это уникальная программа, созданная высококлассными специалистами из компании Auralog, которая позволяет в процессе игры погрузиться в атмосферу английского языка. Программа рассчитана на детей от 4 до 12 лет и основывается на новейшей коммуникативной методике с встроенной системой распознавания речи. Коммуникативная методика с системой распознавания речи – вовлечение в диалог, поэтапное ис-

пользование новых слов, увлекательные сюжеты, игры, мультфильмы, караоке. Это программа не только по изучению английского языка, но и по развитию наблюдательности, памяти, логического мышления, способности классифицировать.

Образовательная коллекция «Английский для школьников 1–4-х и 5–9-х классов». Курс может применяться как в школе, в дополнение к традиционным урокам, так и дома, для самостоятельного освоения лексики, грамматики, фонетики английского языка. Методика курса разработана специально для компьютерного обучения. Все лингафонные материалы озвучены дикторами – носителями языка. Вы можете корректировать свое произношение с помощью компьютера, быстро и правильно конструировать простые фразы и сложные предложения на английском языке, писать диктанты. Вы можете выбрать программу обучения английскому языку, включающую четыре уровня изучения языка: базовый (начальный), уровень 5-го класса, уровень 6–7-го классов, уровень 8–9-го классов. Курсом может пользоваться как один обучающийся, так и группа.

Наиболее эффективное воздействие на обучающихся оказывают современные аудиовизуальные и мультимедийные средства обучения (ЭОР). В современных школах на стадии развития и применения находятся такие образовательные ресурсы, как интерактивные доски. Мне повезло: я работаю в школе, которая не только попала в программу реновации, но и обладает самой лучшей материально-технической базой в городе. Почти каждый учебный кабинет оборудован интерактивной доской. Работая с интерактивными досками, мы имеем возможность за урок решить гораздо больше задач. Рассмотрим работу с лексикой. В такой работе мне очень помогает SmartBoard. Функция «Интерактивные средства и мультимедиа» даёт возможность «поиграть» на уроке, повторить и выучить лексику. При работе с текстом функции доски позволяют выполнить, например, такое задание, как расставить части текста в логическом порядке. Кроме того, я использую не только презентации PowerPoint, но и уроки, включающие в себя аудио и видеоматериалы к уроку. Таким образом, мне удастся разнообразить формы работы. Работа на уроках с интерактивной доской также позволяет быстро провести самопроверку знаний учащихся. При выполнении задания ответы закрыты шторкой, при проверке – открыты. Есть

возможность одному-двум учащимся выполнять это задание на доске. Таким образом, дети могут проверить знания, сравнив свои ответы с вариантами одноклассников и с правильными ответами на доске, и сразу получить оценку.

Еще одно из современных средств обучения, доступных учителям нашей школы, является документ-камера. Документ-камера – наиболее универсальный прибор из применяемой в настоящее время в образовательных учреждениях презентационной аппаратуры. Это одновременно и кодоскоп, и сканер, и видеочкамера. Мой опыт работы подтверждает: документ-камера – это действительно необходимый инструмент современного образовательного процесса. Особенно они важны при чтении текста в начальных классах: нередко ребята не могут понять, на какой именно фрагмент нужно смотреть, и учитель вынужден подходить к каждому. При такой схеме работы немало времени тратится впустую. Используя документ-камеру, учитель может быть уверен, что, во-первых, все действительно смотрят на текст, во-вторых, видят именно тот фрагмент, о котором идет речь. В этом помогает специальная функция, которая позволяет показывать не всё изображение, а отдельные увеличенные элементы. При выполнении различных упражнений очень легко провести проверку, взяв за образец тетрадь одного из учеников, и тут же отобразить ее на экране. В общем, устройство реально и существенно экономит время учителя как в процессе подготовки к уроку, так и во время проведения самого урока. Любое письменное задание с листа, без подготовки раздаточного материала одним нажатием кнопки через документ-камеру и проектор может быть спроецировано на доску или заменяющий ее экран.

К современным техническим средствам нельзя не отнести Интернет-ресурсы. Жизнь невозможно представить себе без Интернета. Все компьютеры нашей школы подключены к сети Интернет и объединены в локальную сеть. Кроме этого, в школе есть Wi-Fi, который позволяет учителям работать не только на стационарных ПК, но и использовать ноутбуки, планшеты для индивидуальной работы с электронными учебниками, тестирующими комплексами по говорению и письму при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. В частности, я использую пособия с электронным тренажёром «ЕГЭ. Английский язык. Пишем эссе» (автор Р.П. Мильруд), «Английский язык. Еди-

ный государственный экзамен. Устная часть» (автор Андрей Мишин), «Английский язык. ОГЭ. Устная часть. 9 класс. Пособие для подготовки к ОГЭ» (авторы: Суханова О.Н., Исупова Н.А.).

Помимо электронных тренажеров, созданных авторами различных УМК, учитель может сам выступить «творцом» собственных электронных заданий, используя LearningApps.org. LearningApps.org. является приложением Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей. Данный сервис позволяет учителю создавать различные задания: «Кроссворды», «Найди пару», «Сортировка по группам», «Quiz with text input» – задания, в которых ученики добавляют подписи к картинкам, звукам, видео, «Пазлы», «Сортировка картинок», «Mark in texts» – задания, в которых ученики выделяют определенные слова в тексте. Например, ищут ошибки в тексте, «Оцените», «Где это находится», «Назначение на карте» – викторину, в которой необходимо совместить тексты, изображения, аудио или видео с определенными местами на карте. Другие возможности сервиса: Close test – приложение, позволяющее создавать задания, в которых ученики должны вставить пропущенные слова в тексте, и многие другие.

Сегодня трудно представить преподавание страноведческого материала на уроках без разработок, основанных на использовании Интернет-ресурсов. Путешествуя по англоязычным странам, мы можем в режиме онлайн заглянуть на Тауэрский мост, зайти в Лондонский зоопарк, пройти по залам Британского музея. Такие путешествия поддерживают интерес учащихся к языку, мотивируя их на активную работу. Особенно интересно использовать материалы Интернета при работе над проектом. Интернет применяется в процессе обучения языкам не только в качестве информационной поддержки, но и для организации общения (разговор в режиме реального времени или переписка, используя e-mail, Facebook, Snapchat, Viber, WhatsApp, Skype, Padlet), что создает естественную языковую среду. Участие ребят в телеконференциях, чатах, в которых принимают участие школьники (и не только) из разных стран мира, – очень интересная и полезная дополнительная возможность новых контактов и реальной речевой практики. Особенно это важно для продолжения традиций нашей школы по реализации программы

обмена школьниками России и Финляндии. В ходе таких дискуссий, бесед, «свободной болтовни» идет не только знакомство друг с другом, обмен информацией по той или иной проблеме, подготовка к предстоящим визитам, но и знакомство с элементами другой культуры.

Благодаря Интернет-ресурсам мы также имеем возможность обучать дистанционно, используя, например, МЭО. Мобильное электронное образование – система управления учебным процессом: средства организации и интерактивного взаимодействия участников учебного процесса, комплексная система оценивания, средства учета и хранения учебных достижений обучающихся. Она может применяться как на уроке, так и при организации домашнего обучения.

На своих уроках я использую не только вышеперечисленные средства обучения, но и учебные видео. Преимущество видео состоит в том, что его можно показывать как на интерактивной доске, так и используя другие технические средства. Например, у нас в классах, кроме интерактивных досок, есть ЖК-телевизоры и экраны, которые можно использовать на уроке для просмотра учебного видео. Использование видеозаписей на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию интереса и мотивации речевой деятельности обучающихся. Еще одним достоинством видеоматериала является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся.

Подытоживая вышесказанное, следует отметить, что комплексное и тщательно продуманное использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка помогает быстро и доходчиво объяснить новый материал, закрепить его и проверить уровень усвоения полученных знаний. В то же время, использование большого количества средств обучения в рамках одного урока нежелательно, так как это отвлекает обучающихся и рассеивает их внимание, забирает много времени на организационный процесс, поэтому урок не всегда выглядит как целостный процесс. Важно рациональное использование данных средств в педагогическом процессе.

## Список литературы

1. *Биболетова М.З.* Мультимедийные средства как помощник: УМК «EnjoyEnglish» для средней школы. ИЯШ, № 3, 2013.
2. *Владимирова Л.П.* Интернет на уроках иностранного языка. ИЯШ, № 3, 2012. С. 33–41.
3. *Донцов Д.* Английский на компьютере. Изучаем, переводим, говорим. М., 2009.
4. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова // Учебно-методическое пособие для педагогических вузов. – М., 2006.
5. *Петрова Л.П.* Использование компьютеров на уроках иностранного языка – потребность времени. ИЯШ, №5, 2011.
6. *Полилова Т.А.* Внедрение компьютерных технологий. ИЯШ, № 6, 2014. С. 2–7.
7. *Потапова Р.К.* Новые информационные технологии и филология. СПб, 2013.
8. *Сысоев П.В.* Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе, № 6, 2012. С. 12.

*Н. С. Капустина*

### **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В условиях реализации ФГОС основного общего образования школа призвана формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков. На уроках иностранного языка в качестве основной цели обучения выдвигается формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Преподавание иностранного языка организовано на основе заданий коммуникативного характера с использованием необходимых методов и приемов. Важная роль отводится мотивации, так как при отсутствии должной мотивации наблюдается снижение успеваемости по английскому языку. Конечно, это не единственная причина снижения успеваемости учащихся. Ученик может отставать в обучении по разным, зависящим и не зависящим от него, причинам: пропуски занятий по болезни;

слабое общее физическое развитие, наличие хронических заболеваний; задержка психического развития, педагогическая запущенность; отсутствие у ребенка наработанных общеучебных умений и навыков за предыдущие годы обучения; неблагополучная семья; проблема «улицы»; прогулы.

К признакам неуспеваемости по иностранному языку можно отнести незнание базового лексико-грамматического материала. И, как следствие, неумение построить высказывание, ответить на вопрос, применить полученные знания в новой ситуации. Необходимо выяснить причину отставания, действительный уровень знаний, составить план работы со слабоуспевающими учащимися. В целях профилактики неуспеваемости необходимо своевременно выявлять пробелы в знаниях, умениях и навыках школьников и организовывать работу по ликвидации этих пробелов. Необходимо корректировать учебную работу обучающихся, формировать общеучебные умения и навыки, организовывать учебный процесс так, чтобы развить внутреннюю мотивацию и стойкий познавательный интерес к учению. Учитель должен сформулировать минимум знаний и умений, который должен освоить ученик. При формулировании целей урока необходимо включать коррекционно-развивающий аспект (работа по развитию надпредметных способов деятельности, развитию психических процессов). Учитель должен рационально распределять учебный материал, применять частую смену видов деятельности, многократно проговаривать и закреплять материал, проводить физкультминутки, проветривать кабинет. Ученикам необходимо давать задания, с которыми они могут справиться. Возможна организация работы в режиме «учитель – сильный ученик – слабый ученик» и «сильный ученик – слабый ученик». Слабый ученик слышит речевые образцы от учителя и учеников, произносит сам, запоминает языковой материал и правильно использует.

Одной из эффективных технологий вовлечения слабоуспевающих учащихся в процесс обучения является технология сотрудничества. Класс разбивается на группы разного уровня обученности. Учитель объясняет новый материал, а затем предлагает ученикам закрепить его в группе. Группам даётся определённое задание, необходимые опоры. Если материал усвоен, даётся тест. Оценки в

группе суммируются. Таким образом, соревнуются не сильные со слабыми, а каждый старается выполнить свои задания и принести группе баллы.

Разновидностью обучения в сотрудничестве является командно-игровая деятельность. Результаты применения технологии – умение правильно обрабатывать информацию, анализировать и делать выводы, умение ценить свой труд и работу своих партнеров, умение общаться со сверстниками. Из опыта работы замечено, что учащиеся лучше выполняют задания в группе, чем индивидуально. Класс разбивается на группы, каждая группа получает дифференцированные задания, внутри группы распределяются роли, процесс выполнения задания осуществляется на основе обмена мнениями, выработанные в группе решения обсуждаются всем классом. Для такой работы характерно взаимодействие и сотрудничество между учащимися, которые становятся активными субъектами собственного учения. Внести разнообразие в учебные будни можно, используя различные виды уроков: экскурсия, игра, конференция, путешествие, сказка, спектакль. Особенностью урока иностранного языка является то, что преподавание организовано на основе заданий коммуникативного характера.

Для повышения мотивации к изучению иностранного языка и активизации слабоуспевающих учащихся я использую различные формы и методы работы. Например, для развития интереса и положительного отношения учащихся к предмету я применяю игровые формы работы: сюжетно-ролевые игры сказочного и бытового характера, игры-соревнования. На начальном этапе изучения иностранного языка возможно использование таких игр, как «Моя буква», «Печатная машинка», «Зеркало», «Расставь буквы», которые развивают память и внимание, а также закрепляют навыки чтения. Для развития памяти и мышления подходят игры: «Кто скажет больше слов или предложений», «Кто составит и решит больше примеров». Игры используются для развития различных умений и навыков. К играм, развивающим лексические навыки, можно отнести такие игры: «Пять шагов», «Съедобное – несъедобное», «Краски», «Повтори и добавь». Для лучшего усвоения грамматики подойдут игры: «Сумма двух чисел», «Кто что делает», «Путаница».

Для запоминания лексики и развития навыков монологической речи можно играть в «Снежный ком».

Для успешного владения лексическим материалом необходимы упражнения, направленные на многократное употребление слова в той или иной ситуации, чтобы лексика уходила в долговременную память, так как причиной того, что учащиеся не овладевают лексическим минимумом, является слаборазвитая или кратковременная память. Для закрепления лексического и грамматического материала я широко применяю речевые зарядки, которые проводит как учитель, так и сильный ученик. Речевые зарядки занимают мало времени, так как их следует проводить в быстром темпе. Темп необходимо увеличивать постепенно. Речевые зарядки позволяют повторить изученный на предыдущих уроках материал, активизировать речевую деятельность с целью сохранения в долговременной памяти образов на основе новых ситуаций, а также развивать спонтанную речь учащихся.

При работе со слабоуспевающими учащимися необходим дифференцированный подход к обучению, который предусматривает использование соответствующих дидактических материалов: таблиц, плакатов, схем, карточек-инструкций, карточек с образцами. Использование различных наглядных средств вносит разнообразие в учебный процесс. Опорные схемы облегчают учащимся процесс овладения иностранным языком, снимают различного рода сложности, помогают сконцентрировать внимание школьников на новом материале, сформировать прочные умения и навыки и стимулировать общение учащихся. Опорные схемы применяются с разной целью: введения и закрепления лексического и грамматического материала, обучения монологической и диалогической речи, аудированию и т. д. Принципы построения опор одинаковы во всех грамматических структурах, поэтому, ознакомившись с ними, учащиеся не испытывают сложностей в чтении других опор. Использование опор предполагает управление познавательной деятельностью учащихся, развитие навыков самостоятельной работы. Обучение с применением опорных конспектов развивает память, логическое мышление, индивидуальные способности учеников. Опорные конспекты являются одним из видов краткой записи и служат сред-

ством графического обобщения изучаемого материала. (Приложение 1).

Подстановочные таблицы, которые я активно использую в работе, являются опорой для учащихся, позволяют почувствовать себя значимыми, способными выразить своё мнение по тому или иному вопросу. Использование подстановочных таблиц возможно на всех этапах обучения: на этапе ознакомления, тренировки, речевой практики. Я применяю подстановочные таблицы, как для развития грамматических навыков, так и для развития монологической и диалогической речи. При использовании подстановочных таблиц обучение ведется на репродуктивном и продуктивном уровне, отмечается активизация познавательной деятельности, формирование новых знаний идёт с опорой на имеющиеся знания, снятие трудностей способствует созданию благоприятного микроклимата на уроке. (Приложение 2)

Видимый результат хорошего усвоения дает пошаговый контроль знаний с последующей коррекцией. Слабоуспевающих учащихся необходимо вовлекать в творческие виды деятельности, проекты, конкурсы и викторины. Опять-таки для повышения мотивации к изучению иностранного языка, для осознания собственной значимости, снятия психологических и языковых барьеров, раскрытия творческого потенциала, обобщения и систематизации изученного материала. Школьники обычно с удовольствием принимают участие в проектах, так как коллективная форма работы даёт возможность найти применение их способностям, интересам и талантам. Для работы над проектом я формирую группы из слабых и сильных учащихся, поэтому слабые учащиеся могут выяснить для себя то, что не поняли на уроке у своих одноклассников, а сильные ученики, объясняя слабым, закрепляют материал. В процессе работы над проектом каждому ребёнку отводится роль, и он самостоятельно выполняет какую-то часть работы, четко осознавая, что от каждого ученика зависит результат. Самыми интересными проектами ребята считают такие проекты, как «Любимое блюдо», «Генеалогическое древо», «Дом моей мечты», «Школа будущего», «Мой любимый певец» и др. Конечно, в процессе работы над проектом учащиеся сталкиваются с различными трудностями: большой объем новой лексики, сложность в построении связного монологического

высказывания, выбор материала по своей теме из разных источников. Поэтому велика роль учителя в применении данной технологии, необходимо прогнозировать речевые и неречевые действия учащихся, планировать уровень опор для каждой из групп и отдельных учащихся согласно уровню их подготовки.

Дидактический материал может быть в виде карточек, электронных носителей (карточки можно сделать в PowerPoint), учащиеся очень любят выполнять интерактивные задания на компьютере. Обучающие компьютерные программы непосредственно к учебнику (Обучающая компьютерная программа к учебнику EnjoyEnglish. У меня для 3, 5, 6, 7 классов. Эти программы предназначены для работы в классе с интерактивной доской, видеопроектором, а также для индивидуальной работы на персональном компьютере. Программа обеспечивает формирование навыков аудирования, способствует эффективному усвоению новой лексики и развитию навыков орфографии. Специальные разделы программы предназначены для освоения грамматического моделирования. Обучающая программа представляет дополнительный набор лексико-грамматических, фонетических упражнений, упражнений на чтение и языковых игр) или другие компьютерные программы: Виртуальной школы Кирилла и Мефодия; Образовательная коллекция 1 С.

На своих уроках я стараюсь приобщать учащихся к культуре стран изучаемого языка для расширения общего кругозора. Учитываю психофизические и личностные особенности детей данной категории. Провожу дополнительные консультации, регулярно слежу за выполнением домашнего задания и оповещаю родителей об успеваемости, разрабатываю памятки для домашней работы и работы на уроке. Всегда хвалю слабого учащегося, чтобы он чувствовал своё движение вперёд.

### Список литературы

1. *Бурмакина Л.* Ролевые игры на уроках английского языка: Учебно-методическое пособие. – СПб: Каро, 2014. – 144 с.
2. *Вайсбург М.Л.* Методы обучения. Выбор за вами. // ИЯШ, № 2, 2000. С. 29–34.
3. *Васильева Е.А.* Изучай английский играя (Learning English Through Games): учебное пособие – М.: Проспект, 2017. – 80 с.

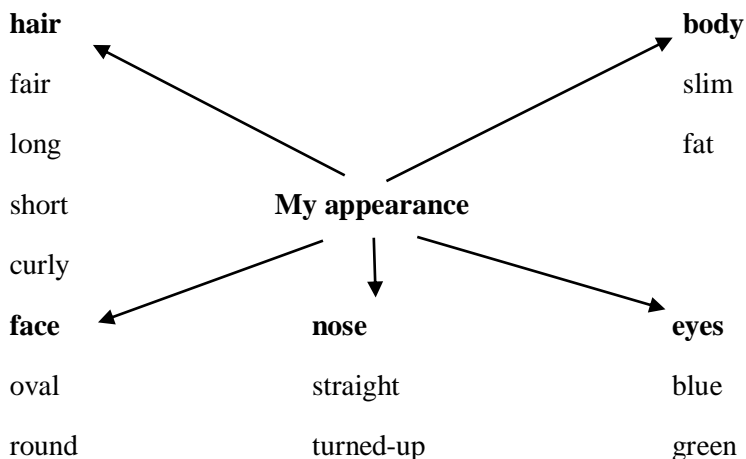
4. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. – М.: Айрис Пресс, 2004. – 240 с.

5. Нестандартные уроки английского языка в школе / Любченко А.С. [и др.]; под общ. ред. Смоленского С.Н. – Ростов н/ Дону: Феникс, 2007. – 301 с.: ил. – (Библиотека учителя).

6. Поташиник М.М. Требования к современному уроку. Методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2008, – 272 с.

### Приложение 1

#### Опорные схемы



I have got ...

My f... is oval.

My e... are blue.

My n... is straight.

My h... is long.

My b... is slim.

Приложение 2

Подстановочные таблицы.

He	am	funny
I	is	slim
She	are	nine
We		lazy
You		nice
They		five
It		strong

There are	many	people	in	The	street
		desks			box
		sweets			park
		trees			classroom
		books			street
		streets			
What time do you get up?	I get up at	six	o'clock		
		seven			
		...			
		half	past	six	
		a quarter	past	...	
		a quarter	to	...	
		five	past	...	
		ten	to	...	
		twenty	...	...	

**СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ  
В РАМКАХ ПРОЕКТА «ШКОЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК»**

Какой учитель будет счастлив, если в его классе или группе будут одаренные дети: те, кто будет занимать первые места на олимпиадах, конкурсах, конференциях, те, кто будет приносить славу не только учителю, но и школе! Но следует признать тот факт, что чаще всего одаренные дети лишены необходимой для развития их талантов поддержки. Многие учителя считают, что если ребенок талантлив, то этого может быть достаточно. Но именно такие дети требуют тщательно продуманной стратегии работы с ними. Будущее одаренного ребенка, в отличие от одаренного взрослого, ещё не определено, поэтому важно создавать среду для его полноценного развития. Сохранение и развитие одарённости детей – важнейшая проблема нашего общества. Перед учителем стоит основная задача – способствовать развитию личности ребенка. Склонность к изучению английского языка выявляется у детей уже на начальном этапе обучения. Такие учащиеся легко усваивают новый материал, активны, их отличает творческий подход, стремление к познанию и к самостоятельному исследованию. Они экспериментируют, применяя средства художественной выразительности, оригинальны, креативны. С такими учениками учителю работать и легко, и в то же время сложно. Они требуют к себе особого внимания [4: 33].

**Одаренность** представляет собой системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [3: 576].

В данной статье пойдет речь о моем личном опыте работы с одаренными детьми. На базе нашей школы СОШ «Муринский центр образования № 2» с целью поддержки талантливых и одаренных детей была создана «Школьная академия наук». В рамках данного проекта была разработана программа работы по английскому языку с одаренными детьми.

На начальном этапе было определено несколько этапов:

1. Выявление одаренных детей. Создание банка данных.
2. Планирование работы с одаренными детьми.
3. Создание условий и организация работы с одаренными

детьми.

4. Подготовка учащихся к олимпиадам, конкурсам, викторинам, конференциям различного уровня.

5. Организация участия одаренных детей в различных делах и мероприятиях.

6. Отбор и оформление в течение года достижений одаренных детей для пополнения портфолио ученика.

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Для этого я направила все усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения [2: 40].

Федеральные стандарты второго поколения делают акцент на деятельностный подход в образовательном процессе, т. е. способности быть автором, творцом, активным созидателем своей жизни, уметь ставить цель, искать способы её достижения, быть способным к свободному выбору и ответственности за него, максимально использовать свои способности. Важно направить одарённого ребёнка не на получение определённого объёма знаний, а на творческую его переработку, воспитать способность мыслить самостоятельно, на основе полученного материала.

**Основными направлениями работы «Школьной академии наук» стали следующие:**

1. Создание благоприятных условий для реализации интеллектуального и творческого потенциала одаренных учащихся через организацию консультативной помощи всем участникам образовательного процесса.

2. Развитие творческих способностей учащихся через индивидуальные и групповые занятия, с привлечением их к участию в олимпиадах, конкурсах и конференциях разного уровня.

Создание условий, стимулирующих развитие творческого мышления, – одна из важнейших целей при работе с одаренными детьми. По результатам многих психологических исследований раз-

витие креативности учащихся происходит при обеспечении на занятиях условий, благоприятных для творчества:

– создание ситуаций успеха, незавершенности рассматриваемых проблем (чтобы было, над чем подумать, добраться до истины, подойти к эвристическим находкам), появление все новых и более сложных вопросов, огромное желание в поисковой деятельности (найти ответы!), использование различных видов мышления, стимулирование оценкой к анализу ответов, создание атмосферы понимания. Кроме того, необходимо постоянно подчеркивать ответственность и независимость, акцентировать внимание родителей к интересам детей. В то же время целесообразно уделять внимание и специальному обучению различным аспектам творческого мышления: поиску проблем, выдвижению гипотез альтернативности и оригинальности.

В рамках работы с одаренными детьми по английскому языку:

- проводились занятия по подготовке к школьному и муниципальному этапу Всероссийской олимпиады школьников;
- подготовка к участию в вузовских и межвузовских олимпиадах по английскому языку (РАНХиГС, СПбГУ, РГПУ и др.);
- участие в лекциях и конференциях на базе высших учебных заведений;
- подготовка к муниципальным конкурсам по английскому языку;
- занятия по углубленному изучению предмета.

Диапазон творческой задачи необычайно широк по сложности – от решения головоломки до представления им исследовательской работы. Для решения этих задач нужны наблюдательность, умение анализировать, комбинировать – все то, что в совокупности и составляет творческие способности. Человеку с творческим складом ума легче найти творческую изюминку в деле, достичь высоких результатов. Природа не щедра на таланты, они, как алмазы, встречаются редко, однако та же природа наделила каждого ребенка возможностью развиваться. Английский язык как учебный предмет обладает огромным потенциалом для всестороннего развития личности. Определив одаренных ребят, я стараюсь заинтересовать их своим предметом, его значимостью в современном мире, научить их логически мыслить, обогатить их познания, словарный запас, зани-

мать их творческими, проблемными заданиями, дать толчок творчеству и пробудить воображение, предпринимать все возможное для развития их одаренности [4: 27]

Говоря о формах работы с одаренными детьми, необходимо сразу оговорить следующее: работа с такими учащимися распадается на две формы: урочную и внеурочную. Следует признать нецелесообразным в условиях школы выделение таких учащихся в особые группы для обучения всем предметам. Одаренные дети должны обучаться в классах вместе с другими детьми. Это позволит создать условия для дальнейшей социальной адаптации одаренных детей и одновременно для выявления скрытой до определенного времени одаренности, для максимально возможного развития всех учащихся, для выполнения ими различного рода проектной деятельности, творческих заданий.

В работе с одаренными детьми целесообразно следовать следующим принципам педагогической деятельности:

- принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития личности;
- принцип возрастания роли внеурочной деятельности;
- принцип индивидуализации и дифференциации обучения;
- принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя;
- принцип свободы выбора учащимися помощи, наставничества.

Все перечисленные принципы в полной мере находят отражение в основополагающих идеях новых федеральных стандартов. Главное – научить школьника учиться через формирование универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных. Наставники академии должны активизировать умственные способности таких детей и открыть им новые горизонты.

В работе с одарёнными детьми наиболее эффективными являются технологии продуктивного обучения и компетентного подхода. Эти технологии позволяют понять точку зрения учащегося и увидеть проблему не только с педагогической точки зрения, но и с учётом мнения обучающегося. Так, реализация самостоятельной деятельности учащихся возможна при использовании современных

технологий группового обучения, позволяющих учащимся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности. У одарённых детей чётко проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности – это одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает в нём жажду знаний, стремление к открытиям, активному умственному труду, самопознанию.

Основной формой отчета одаренных детей в «Школьной академии наук» стала ежегодная научно-практическая конференция, где учащиеся выступают со своими исследовательскими проектами. Хотелось бы подробнее остановиться на методе проектов.

Метод проектов относится к технологиям компетентностно-ориентированного обучения. Использование данного метода на уроках и во внеурочной деятельности даёт новые возможности в активизации познавательного интереса учащихся, развития творческих способностей. С учётом интересов и уровней дарования конкретных учеников им предлагается выполнить тот или иной проект: проанализировать и найти решение практической задачи, выстроить свою работу в режиме исследования и завершив ее публичным докладом с защитой своей позиции. Такая форма обучения позволяет одаренному ребенку, продолжая учиться вместе со сверстниками и оставаясь включенным в привычные социальные взаимоотношения, вместе с тем качественно углублять свои знания и выявить свои ресурсы в области, соответствующей содержанию его одаренности.

Подводя итоги, хочется сказать, что **главная задача учителя - помочь одаренному ребенку вовремя проявить и развить свой талант.** Также следует учитывать в работе уровень сотрудничества в учебной деятельности. Такое сотрудничество должно характеризоваться созданием на уроке доверительных межличностных отношений, взаимной личной информированностью, признанием права учащегося на ошибку, обсуждением с учащимися целей и задач совместной деятельности, использованием на уроке взаимного контроля учащихся и применением отметок в качестве побудительного стимула к учению.

Таким образом, обучение талантливого ребенка и выработка у него умения самостоятельно усваивать сложный материал – это тот первый шаг, который должен проделать педагог со своим подопеч-

ным, чтобы привить ребенку вкус к серьезной, включающей в себя элементы творческого подхода работе.

В заключение хотелось бы отметить, что работа педагога с одаренными детьми – это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителя личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных и их обучения, а также тесного сотрудничества с психологами, другими учителями, администрацией и обязательно с родителями.

### Список литературы

1. *Бекетова З.Н.* Организация работы с одаренными детьми: проблемы, перспективы // Завуч, 2004. – № 7. – С. 83–87.
2. *Бискер Л.М.* Программа "Одаренные дети" // Завуч, 2001. № 4. – С. 39–44.
3. *Подласый И.П.* Педагогика. – Москва: Владос, 2003. – С. 576.
4. *Шишова И.Е.* Проблема развития социальной компетенции одаренных детей на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. Москва, 2007. – № 3 – С. 27–33.

*Н. П. Собољкова, А. А. Панкрева*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ФОРМАТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ КЕМБРИДЖСКИХ ЭКЗАМЕНОВ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 4–7-Х КЛАССОВ**

В сентябре 2018 года МБОУДО «Дворцу детского (юношеского) творчества Всеволожского района» как главному организатору проекта по организации и проведению муниципальной олимпиады по английскому языку в формате международных кембриджских экзаменов присвоен статус муниципальной инновационной площадки.

С 2015 года ДДЮТ Всеволожского района проводит курсы «Коммуникативный английский язык «Cambridge English» с использованием оригинальных кембриджских методик, на которых обучаются около четырехсот детей, в том числе в специальных

группах олимпиадной подготовки. Повышенный интерес к курсам, их востребованность со стороны детей и родителей (законных представителей) мотивировали авторов проекта организовать олимпиадное движение по английскому языку в системе дополнительного образования.

Олимпиада представляет собой сетевой проект Дворца детского (юношеского) творчества и Представительства издательства Кембриджского университета в Северо-западном Федеральном округе РФ. Концепция продукта предполагает разработку стратегии и реализацию Олимпиады по английскому языку в формате международных кембриджских экзаменов для 4–7-х классов во Всеволожском районе. Её организация и проведение способствует повышению качества языкового образования во Всеволожском районе в соответствии с международными стандартами. Олимпиада стимулирует учащихся на углубленное изучение английского языка, особенно в контексте введения обязательного ЕГЭ по предмету в 2022 году. Конкурсное мероприятие позволяет достигнуть эффективных личностных, предметных и метапредметных результатов в учебном процессе, а также сформировать поликультурную языковую личность в условиях новых требований в системе основного и дополнительного образования Ленинградской области. Мероприятие также способствует развитию олимпиадного движения в районе, выступает индикатором качества языкового образования.

Как известно, финальные этапы Всероссийской олимпиады по английскому языку проводятся в форме международных кембриджских экзаменов, и многие учащиеся Всеволожского района, не имея специальной подготовки, оказываются не готовыми к подобному формату и не выходят за рамки муниципальных туров. Поэтому подготовке к олимпиаде в системе дополнительного образования уделяется серьезное внимание. Для преподавателей английского языка Всеволожского района мы организуем специальные «предолимпиадные» методические тренинги, которые знакомят педагогов с форматом и системой оценивания в кембриджских экзаменах различных уровней.

Кроме того, сам характер муниципальной олимпиады по английскому языку среди 4–7-х классов во Всеволожском районе носит инновационный характер, поскольку впервые конкурсные зада-

ния разработаны специалистами в области кембриджских методик преподавания английского языка. Они составляют исключительно в соответствии с международными экзаменами (уровень A1, A2, B1 по шкале общеевропейских компетенций владения иностранным языком) и являются максимально приближенными к системе заданий финальных туров Всероссийской олимпиады по английскому языку.

Таким образом, учащиеся имеют возможность в рамках кембриджской олимпиады получить опыт выполнения заданий международного уровня уже с начальной школы (4 класс), что впоследствии позволит показать высокие результаты при участии во Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку.

Финальному туру муниципальной олимпиады в системе дополнительного образования предшествуют школьные этапы, в подготовке к которым педагоги вправе использовать демоверсии олимпиадных заданий, находящихся в открытом доступе на сайте ДДЮТ. Научно-методическое сопровождение муниципального этапа олимпиады в формате международных Кембриджских экзаменов осуществляется сотрудниками отдела гуманитарных дисциплин ДДЮТ Всеволожского района и включает в себя:

- организацию просветительской деятельности среди руководителей и педагогов общеобразовательных организаций района;
- мотивацию педагогов к участию в мероприятии;
- организацию тренингов для учителей английского языка;
- психолого-педагогическую поддержку школьников с учетом их возрастных особенностей;
- разработку Положения о муниципальном этапе Олимпиады;
- оформление технической документации (тексты заданий с пояснениями, бланки ответов, ключи к ответам);
- подготовку аналитических отчетов по результатам проведения Олимпиады;
- мониторинг результативности;
- организацию сетевого взаимодействия с образовательными организациями района по подготовке и проведению итогового мероприятия;
- трансляцию итогов Олимпиады в СМИ;
- презентации педагогическому сообществу.

Кембриджская методика выступает базисом при формировании языковых компетенций учащихся. Знакомство детей с особенностями международных экзаменов развивает лингвокультурную компетенцию, кругозор и эрудицию участников. Олимпиада позволяет выявить одаренных учащихся в области английского языка, повысить результативность участия школьников Всеволожского района во Всероссийской олимпиаде. Численность участников, представителей школ района, олимпиады в формате международных кембриджских экзаменов увеличивается с каждым годом.

В марте 2017 года впервые в истории Всеволожского района на базе ГБУ ДО «Центр Интеллект» Дворцом детского (юношеского) творчества Всеволожского района совместно с представительством издательства Кембриджского университета в РФ и Северо-Западном Федеральном округе была проведена первая муниципальная олимпиада по английскому языку в формате международных экзаменов для 5–6-х классов. Это мероприятие стало значимым и масштабным событием для учащихся, поскольку у детей этой возрастной категории отсутствовал «доступ» к районным этапам Всероссийской олимпиады, а участие в соревнованиях на знание английского языка интересно и полезно. В первой Олимпиаде «Cambridge English» приняли участие 14 образовательных учреждений Всеволожского района, которые представили 60 учащихся, показавших лучший результат на школьном уровне.

Мероприятие получило широкий резонанс, и весной 2018 года вторую Муниципальную Олимпиаду в формате международных кембриджских экзаменов принимал на своей площадке МОБУ «СОШ «Центр Образования «Кудрово» с удвоенным количеством участников. Уже 26 школ района представили 125 лучших учащихся в финале. Всего среди 5–6-х классов на школьных этапах в Олимпиаде приняли участие более 1100 учащихся района. Это очень весомый показатель, который подтверждает актуальность целей в части повышения уровня языковой компетенции среди учащихся района.

Инициативная группа разработчиков и организаторов проекта по итогам проведенных мероприятий в 2017 и 2018 гг. получила административный и общественный запрос на расширение возрастных границ участников Олимпиады. Так, в третьей муниципальной

Олимпиаде по английскому языку наряду с пятыми и шестыми классами принимали участие представители четвертых и седьмых классов. Впервые за трехлетнюю историю на муниципальный этап приехали более двухсот финалистов, лучшие представители двадцати девяти школ района.

В 2019 году задание финального этапа включало в себя аудирование повышенной сложности, и, безусловно, требовало серьезной подготовки. Важно отметить, что победителями и призерами 7–6-х классов становились ребята, которые занимали призовые места в двух предыдущих олимпиадах как представители 6–5-х классов, закономерно подтверждая или улучшая свой результат. Это значимый фактор, поскольку победители старшей возрастной группы кембриджской олимпиады (7 классы) в следующем году будут бороться за победу уже во Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку, поскольку будут готовы к соответствующему типу заданий.

Данный проект продолжает расширять свои границы, привлекая к участию в нем еще большее количество школьников. Он может быть использован общеобразовательными учреждениями и учреждениями дополнительного образования на локальном уровне. Возможности проекта при поддержке муниципальных органов образования способны дополнить существующие олимпиадные мероприятия новыми идеями и повысить качество языкового образования в Ленинградской области.

## Сведения об авторах

1. *Ардатова Екатерина Владимировна* – канд. филол. наук, доцент кафедры РКИ РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

2. *Артыкбаева Елена Викторовна* – д-р пед. наук, профессор Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана (Алматы, Республика Казахстан).

3. *Баскакова Валентина Николаевна* – учитель английского языка МБОУ «СОШ № 2» (Сосновый Бор, Ленинградская область).

4. *Букреева Светлана Владимировна* – канд. филол. наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО» (Санкт-Петербург).

5. *Голубенко Галина Михайловна* – канд. пед. наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО» (Санкт-Петербург).

6. *Герасимова Светлана Сергеевна* – учитель английского языка МОУ «Киришская средняя школа № 1 имени Героя Советского Союза С. Н. Ульянова» (Кириши, Ленинградская область).

7. *Доманский Валерий Анатольевич* – д-р пед. наук, профессор Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов (Санкт-Петербург).

8. *Дунев Алексей Иванович* – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

9. *Дунева Юлия Александровна* – учитель русского языка и литературы МОУ «Ново-Девяткинская СОШ № 1» (д. Новое Девяткино, Ленинградская область).

10. *Капустина Наталья Станиславовна* – учитель английского языка МБОУ СОШ «ЦО «Кудрово» (Кудрово, Ленинградская область).

11. **Коновалова Людмила Ивановна** – д-р пед. наук, профессор, профессор Санкт-Петербургского университета МВД России (Санкт-Петербург).

12. **Любенкова Ольга Владимировна** – старший преподаватель кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО» (Санкт-Петербург).

13. **Минаева Ирина Борисовна** – учитель английского языка МОУ КСОШ № 8 (Кириши, Ленинградская область).

14. **Михайлова Елена Владимировна** – учитель английского языка МОБУ «СОШ «Муринский ЦО № 2» (Мурино, Ленинградская область).

15. **Новикова Алёна Юрьевна** – аспирант Забайкальского государственного университета (Чита).

16. **Панкрева Анна Анатольевна** – директор МОБУ «Бугровская СОШ № 2» (п. Бугры, Ленинградская область).

17. **Петухов Сергей Владимирович** – канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО» (Санкт-Петербург).

18. **Соболькова Наталья Петровна** – канд. пед. наук, методист кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО» (Санкт-Петербург).

19. **Семёнова Людмила Анатольевна** – канд. пед. наук, доцент Курского государственного университета (Курск).

20. **Слепова Наталья Борисовна** – методист издательства «Русское слово» (Москва).

21. **Соколова Елена Анатольевна** – канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО» (Санкт-Петербург).

22. **Сокольницкая Татьяна Николаевна** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО» (Санкт-Петербург).

23. **Тимофеева Ольга Евгеньевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО» (Санкт-Петербург).

24. **Терентьева Ольга Георгиевна** – канд. пед. наук, заведующий кафедрой филологического образования и эффективной коммуникации БОУДПО Омской области «Институт развития образования Омской области» (Омск).

25. **Федотовская Марина Николаевна** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО» (Санкт-Петербург).

26. **Шерстобитова Ирина Анатольевна** – канд. пед. наук, доцент кафедры филологического образования СПб АППО (Санкт-Петербург).

**ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ И ПРАКТИКИ**

*Сборник материалов  
VII Всероссийской научно-практической конференции*

***Выпуск 7***

Редактор *Н. П. Колесник*  
Оригинал-макет *Ю. Г. Лысаковской*

---

Подписано в печать 26.06.2020. Формат 60×84<sup>1/16</sup>  
Усл. печ. л. 12,19. Гарнитура Times New Roman. Печать цифровая  
Тираж 100 экз. Заказ 2/2020

---

Ленинградский областной институт развития образования  
197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25-а