

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

**ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД  
УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

*Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, 4–6 июля 2012 года*

**ТРУДЫ И МАТЕРИАЛЫ**

*Под общей редакцией М. Л. Ремнёвой*

Издательство Московского университета

2012

УДК 80  
ББК 80  
В 85

*Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова*

Благодарим наших партнеров за финансовую помощь в издании трудов съезда

Редакторы-составители:

*Е. Ю. Зубарева, Е. И. Литневская, М. Ю. Сидорова,  
О. Е. Дроздова, Г. В. Зыкова, М. М. Голубков,  
Г. В. Москвин, Д. П. Ивинский*

Под общей редакцией *М. Л. Ремнёвой*

**В 85 Всероссийский съезд учителей русского языка и литературы** (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, 4–6 июля 2012 г.): Труды и материалы / Редакторы-составители: *Е. Ю. Зубарева, Е. И. Литневская, М. Ю. Сидорова, О. Е. Дроздова, Г. В. Зыкова, М. М. Голубков, Г. В. Москвин, Д. П. Ивинский*; Под общей редакцией *М. Л. Ремнёвой*. – М.: Издательство Московского университета, 2012. – 436 с. (CD).

**ISBN 978-5-211-06405-8**

© МГУ имени М. В. Ломоносова

© Филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова

© Издательство Московского университета

---

*Научное издание*

**Всероссийский съезд учителей русского языка и литературы**

(Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, 4–6 июля 2012 г.)

Труды и материалы

Под общей редакцией проф. *М. Л. Ремнёвой*

Зав. редакционно-издательским отделом филологического факультета *Е. Г. Домогацкая*

Редактор-корректор *Е. А. Певак*

Верстка: *А. М. Егоров*

Обложка диска: *Ю. Н. Симоненко*

Подписано в печать 27.06.2012. Тираж 1100 экз.

Ордена «Знак Почета» издательство Московского университета

125009, Москва, ул. Б. Никитская, 5/7.

Тел. 629-50-91, 939-34-93 (отдел реализации). Факс: 697-66-71

E-mail: [secretary-msu-press@yandex.ru](mailto:secretary-msu-press@yandex.ru)

## ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ СЪЕЗДА

- САДОВНИЧИЙ Виктор Антонович (председатель) – ректор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, вице-президент РАН, академик РАН
- РЕМНЁВА Марина Леонтьевна – декан филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова
- АНИСИМОВ Никита Юрьевич – начальник Управления дополнительного и непрерывного образования МГУ имени М. В. Ломоносова, проректор МГУ имени М. В. Ломоносова
- АНТОНОВА Лидия Николаевна – министр образования Правительства Московской области
- ДИБРОВА Елена Иннокентьевна – заведующий кафедрой русского языка Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова
- ДМИТРЕНКО Сергей Федорович – шеф-редактор журнала «Литература» издательского дома «1 сентября»
- ДУДОВА Людмила Васильевна – заведующий кафедрой филологического образования Московского института открытого образования
- ЗИНИНА Елена Андреевна – ученый секретарь Федерального института педагогических изменений
- КАЛИНА Исаак Иосифович – директор департамента образования города Москвы
- КИРОВ Евгений Флорентович – заведующий кафедрой русского языка и общего языкознания Московского городского педагогического университета
- КНЯЖИЦКИЙ Александр Иосифович – главный редактор журнала «Русская словесность»
- КРУПИНА Надежда Леонидовна – главный редактор журнала «Литература в школе»
- КУДЕЛИН Александр Борисович – директор Института мировой литературы имени А. М. Горького РАН, академик РАН
- КУТУЗОВ Александр Геннадиевич – ректор Московского гуманитарного педагогического института
- ЛЕКАНТ Павел Александрович – вице-президент, академик-секретарь отдела русского языка Международной академии наук педагогического образования, заведующий кафедрой русского языка Московского государственного областного университета
- МАТРОСОВ Виктор Леонидович – ректор Московского педагогического государственного университета, академик РАН
- МОЛДОВАН Александр Михайлович – директор Института русского языка имени В. В. Виноградова РАН, действительный член РАН
- НИКОЛИНА Наталия Анатольевна – главный редактор журнала «Русский язык в школе»
- ПОЛОЖЕВЕЦ Петр Григорьевич – главный редактор издания «Учительская газета»
- ПРОХОРОВ Юрий Евгеньевич – ректор Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина
- РЕЙМЕРС Алексей Николаевич – проректор МГУ имени М. В. Ломоносова
- РОЗОВ Николай Христович – декан факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова
- САМОНЕНКО Илья Юрьевич – начальник отдела научно-методической поддержки сферы общего образования ректората МГУ имени М. В. Ломоносова

СОЛОВЕЙЧИК Артем Симонович – главный редактор Издательского дома «1 сентября»

СОЛОВЬЕВА Марина Анатольевна – старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Института развития образования, г. Ярославль

СТЕПАНЕНКО Вера Александровна – заместитель директора ЦМО МГУ имени М. В. Ломоносова, заведующий кафедрой русского языка начального этапа обучения, член правления РОПРЯЛ

ТОДОРОВ Лев Всеволодович – председатель предметной комиссии Всероссийской Олимпиады по литературе, профессор кафедры филологии Педагогической академии последипломного образования Московской области

ФИЛОЛЕЕВА Татьяна Ивановна – директор гимназии № 1541 г. Москвы

МОИСЕЕВА Виктория Георгиевна (ответственный секретарь) – заместитель декана филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова по дополнительному образованию

ГОРБАЧЕВА Евгения Геннадьевна (ответственный за поселение) – инженер первой категории лаборатория компьютерного обучения филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

ДОМОГАЦКАЯ Екатерина Григорьевна (ответственный за публикацию тезисов) – заместитель декана филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова по издательской деятельности

КУРИЛОВА Екатерина Александровна (секретарь) – лаборант НУЦ «Русская литература в современном мире» филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

ТИМОНИНА Елена Васильевна (ответственный за регистрацию) – старший преподаватель кафедры славянской филологии филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

ФЕДОТОВ Андрей Сергеевич (ответственный за контакты с прессой) – преподаватель кафедры русского языка как иностранного естественных факультетов МГУ имени М. В. Ломоносова

ЧЕРНИКОВА Наталья Александровна (секретарь) – лаборант НУЦ «Русская литература в современном мире» филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

## ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ СЪЕЗДА

- РЕМНЁВА Марина Леонтьевна (председатель) – декан филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, заведующий кафедрой русского языка, профессор
- ЗУБАРЕВА Елена Юрьевна (заместитель председателя) – доцент кафедры истории русской литературы филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова
- АБЕЛЮК Евгения Семеновна – учитель Лицея № 1525 «Воробьевы горы», заслуженный учитель РФ
- АБРАМОВА Мария Львовна – заведующий кафедрой филологии школы «Интеллектуал», г. Москва
- БАГРЯНЦЕВА Валерия Александровна – старший преподаватель кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова
- БАШ Людмила Михайловна – научный сотрудник кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, директор Школы юного филолога
- БОЛЫЧЕВА Екатерина Марковна – доцент кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова
- ВОЛКОВ Сергей Владимирович – главный редактор журнала «Литература» Издательского дома «1 сентября», учитель русского языка и литературы ЦО № 57 г. Москвы
- ВОЛКОВ Александр Александрович – заведующий кафедрой общего и сравнительно-исторического языкознания филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, профессор
- ГАЛАКТИОНОВА Ирина Владимировна – доцент кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова
- ГОЛУБКОВ Михаил Михайлович – профессор кафедры истории русской литературы XX–XXI веков филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова
- ДЕДОВА Ольга Викторовна – профессор кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова
- ДИМОВА Ирина Георгиевна – заместитель главного редактора «Учительской газеты»
- ДРОЗДОВА Ольга Евгеньевна – заведующий кафедрой языкознания Московского института открытого образования
- ЖУРАВЛЕВ Виктор Петрович – заведующий редакцией «Литература» издательства «Просвещение»
- ЗАКУРЕНКО Александр Юрьевич – учитель школы при Центре общего образования школьников Московского института открытого образования
- ЗИНИН Сергей Александрович – профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического университета, руководитель Федеральной комиссии разработчиков КИМ ЕГЭ по литературе
- ЗЫКОВА Галина Владимировна – профессор кафедры истории русской литературы филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова
- ИВИНСКИЙ Дмитрий Павлович – профессор кафедры истории русской литературы филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова
- КАЛУГИНА Марина Львовна – доцент кафедры истории русской литературы филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

КАРПОВ Анатолий Сергеевич – почетный профессор Российского университета дружбы народов, академик МАНВШ

КИСЛОВА Екатерина Игоревна – старший преподаватель кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

КОПОСОВ Лев Феодосьевич – декан факультета русской филологии Московского государственного открытого университета

КОРОВИН Валентин Иванович – заведующий кафедрой истории русской литературы Московского педагогического государственного университета

КОРОВИН Владимир Леонидович – доцент кафедры истории русской литературы филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

ЛЕДЕНЁВ Александр Владимирович – профессор кафедры истории русской литературы XX–XXI веков филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

ЛИТНЕВСКАЯ Елена Ивановна – доцент кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

МАРЧУК Юлия Викторовна – учитель русского языка и литературы СОШ № 1741 г. Москвы

МИХАЙЛОВА Наталья Ивановна – заместитель директора по научной работе Государственного музея А.С.Пушкина, академик РАО

МОСКВИН Георгий Владимирович – доцент кафедры истории русской литературы филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

НИКОЛЕНКОВА Наталья Владимировна – доцент кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

НИЧИПОРОВ Илья Борисович – доцент кафедры истории русской литературы XX–XXI веков филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

ПАНЧЕНКО Виктория Петровна – заместитель директора ЦО № 1485 г. Москвы по экспериментально-научной работе

ПУРЯЕВА Надежда Николаевна – преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

САВЕЛЬЕВ Виктор Сергеевич – доцент кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

СВЕШНИКОВА Надежда Владиславовна – учитель русского языка и литературы Лицея № 1553 («Лицей на Донской») г. Москвы

СИДОРОВА Марина Юрьевна – профессор кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

СИНЁВА Ольга Владимировна – руководитель Центра баллистики филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

СТЕПАНОВА Екатерина Борисовна – доцент кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

ТРАХТЕНБЕРГ Лев Аркадьевич – преподаватель кафедры истории русской литературы филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

УРЖА Анастасия Викторовна – старший преподаватель кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

ФЁДОРОВ Алексей Владимирович – учитель гимназии № 1516 г. Москвы, руководитель группы разработчиков ГИА для 9-х классов, заведующий редакцией «Литература» издательства «Русское слово»

ЧЕРНЕЦ Лилия Валентиновна – профессор кафедры теории литературы филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

ЧЕРТОВ Виктор Федорович – проректор Московского педагогического государственного университета по научной работе, заведующий кафедрой методики преподавания литературы филологического факультета МПГУ, профессор

## ФОРУМ ШКОЛЬНОЙ ФИЛОЛОГИИ

### *Предисловие к сборнику трудов съезда*

Настоящий сборник создан для обеспечения работы Всероссийского съезда учителей русского языка и литературы, проводимого в МГУ имени М. В. Ломоносова. В его состав вошли тезисы выступлений, присланные участниками съезда из многочисленных регионов РФ – учителями средних школ, гимназий, преподавателями вузов, педагогами-методистами, сотрудниками учреждений развития образования. Публикуются здесь и тезисы, представленные профессорско-преподавательским коллективом филологического факультета МГУ. Содержание тезисов столь же разнообразно, сколь широка их география (от Камчатки до Калининградской области, от Ярославля до Краснодара – всего из 72 регионов РФ). Однако значение сборника далеко не исчерпывается названными факторами, есть еще два, не менее впечатляющих: репрезентативность – ибо тезисы представляют весь диапазон заинтересованных образовательных структур – и проблемная насыщенность, поскольку в них отражены все актуальные вопросы филологического образования школьников разных категорий и уровней. И, наконец, важнейшими характеристиками сборника являются высокое профессиональное качество его материалов и еще более высокая степень серьезности и ответственности подхода не только к общему императиву времени, но и к глубоко личной для каждого из нас душевной потребности в том, чтобы русский язык и русская литература оставались в жизни следующих поколений *родной* речью и *родным* художественным словом.

Съезд учителей проходит в исторический период, который без преувеличения можно назвать эпохой становления новой концепции школьного преподавания в условиях современной парадигмы российского образования, выдвинувшей перед филологическим сообществом страны соответствующие вызовы и поставившей непростые задачи. Высказанное положение определило основные направления работы съезда и программу секционных заседаний. Первая группа вопросов посвящена циклу базовых проблем преподавания русского языка и литературы в школе, вызвавших большой отклик и чрезвычайно обильно представленных в тезисах сборника. Наиболее насущные аспекты обсуждения – это место и роль русского языка и литературы в школьном образовании, программное обеспечение филологических предметов; организация учебного процесса (методика, практика, проблемы мотивации и достижения предметных результатов); современные формы аттестации (ГИА, ЕГЭ), их полемический эффект; непрерывность и преемственность образования по линии «школа – вуз». Во всех предъявленных тезисах так или иначе ставится цель воспитания духовно развитой, интеллектуальной и творческой личности обучаемого, задачи применения компетентностного подхода и формирования учебных универсальных действий.

Содержание тезисов второго цикла говорит о важности вариативных, модульных форм обучения в школе, отражающих многообразие картины общенационального образования. К ним относятся проблемы обычного, профильного (или углубленного) изучения предметов, организации преподавания для детей с разными возможностями. Большое внимание уделяется отдельным методикам и приемам в обучении, технологическим аспектам, внеклассной работе и проектной деятельности, активизирующей творческий потенциал обучаемых. В числе поднимаемых вопросов следует отметить преподавание в классах с многонациональным составом, в поликультурной среде, а также методику работы с инофонами. Тезисы этого цикла определили программу работы большой секции и привлекли интерес к специфическим условиям и особенностям организации обучения.

Одним из наиболее ожидаемых на съезде является внимание к кругу неизбежных вопросов современного характера – вопросов технической, информационной и дидактической поддержки учебного процесса по русскому языку и литературе, вынесенных на отдельную секцию. Проблематика работы секции, отраженная в тезисах, связана с обсуждением технических условий проведения занятий на нынешнем этапе: использование информационно-образовательных технологий, мультимедийных средств, интерактивных методик, возможно-



сти, открываемые дистанционными курсами и другими формами обучения, включая медиаобразование. Второй аспект затрагивает дидактическую деятельность издательств по учебной литературе и авторских коллективов по созданию качественного учебно-методического обеспечения: УМК последнего поколения, пособий, словарей и т. д. Некоторые из тезисов этой части направлены на анализ конкретных учебников и дидактических материалов. И, наконец, третья грань работы секции (и соответствующий подраздел тезисов) обращена к вопросам адаптации бумажных носителей учебно-методической информации электронными средствами и проблемам создания оригинальных методических интернет-ресурсов.

Последний значительный раздел тезисов охватывает ответственнейшую сферу методической деятельности педагогического сообщества – повышение квалификации учителей. Это задача, которая, по сути, стоит перед всеми участниками образовательного процесса. Прежде всего, предлагается по-новому осмыслить деятельность по преподаванию филологических предметов в свете современных инновационных технологий и, что очень актуально, сам учебный процесс как таковой, его философию и практику. Тезисы названной сферы представляют разнообразие коллективных и индивидуальных форм повышения квалификации, таких, как курсы и семинары различного уровня, практические конференции в прямом режиме и в режиме онлайн, создание интернет-сообществ и участие в их работе, исследовательская, проектная методическая деятельность квалификационного характера.

В материалах съезда уделено также особое внимание проблеме соотношения федеральных и региональных компонентов, что отражается в образовательных стандартах и сопутствующих нормативных документах. К этой теме отнесены еще два значимых аспекта: краеведческая составляющая и культурная насыщенность учебного процесса, что предполагает обширную экскурсионную деятельность, включая посещение музеев, театров и проведение подобных мероприятий.

Настоящий сборник тезисов выполняет три наиболее значимых функций: он предваряет открытие съезда, обеспечивает его полноценную работу и служит источником сведений об узловых проблемах преподавания русского языка и литературы в современной школе, который, я полагаю, на долгое время сохранит свою актуальность.

Приветствую участников и гостей нашего совместного форума, желаю успешной, плодотворной работы, глубоких впечатлений и приятных воспоминаний.

*Декан филологического факультета  
МГУ имени М. В. Ломоносова  
профессор М. Л. Ремнёва*

## СЕКЦИИ

<i>Секция 1. Проблемы преподавания русского языка в начальной, средней и старшей школе (базовый и профильный уровень) – теория, методика, практика. Формы сохранения преемственности образования в системе «школа – вуз»</i> .....	11
<i>Секция 2. Проблемы преподавания литературы в начальной, средней и старшей школе (базовый и профильный уровень) – теория, методика, практика. Формы сохранения преемственности образования в системе «школа – вуз»</i> .....	103
<i>Секция 3. Специальное и углубленное изучение русского языка и литературы. Вариативные формы преподавания на этапе школьного обучения</i> .....	207
<i>Секция 4. Техническая, информационная и дидактическая поддержка курсов русского языка и литературы</i> .....	310
<i>Секция 5. Формы повышения квалификации учителей русского языка и литературы. Вопросы качества и оценки высшего педагогического образования</i> .....	380
<i>Секция 6. История русского филологического образования</i> .....	414
<i>Секция 7. Литературные музеи и преподавание русской литературы в школе (совместно с Государственным музеем А. С. Пушкина)</i> .....	422

---

**ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД  
УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

4–6 июля 2012 года

*Секция 1*

**Проблемы преподавания русского языка в  
начальной, средней и старшей школе  
(базовый и профильный уровень) –  
теория, методика, практика.  
Формы сохранения преемственности  
образования в системе «школа – вуз»**

г. Москва

## СОДЕРЖАНИЕ

Аммосова В. В. Компетентностный подход к обучению русскому языку в условиях внедрения ФГОС.....	13
Андреева А. И. Формирование рефлексивных способностей и оценочной самостоятельности у младших школьников.....	18
Архарова Д. И. Проблемы преподавания русского языка в контексте введения ФГОС.....	20
Бабич С. Ю. Проблемы преподавания русского языка в начальной, средней и старшей школе (базовый и профильный уровень) – теория, методика, практика. Формы сохранения преемственности образования в системе «школа – вуз».....	21
Белкина Ю. А. Формирование логического мышления учащихся (авторский комплекс упражнений).....	23
Беркутова Г. В. Лингвистическая разминка как средство повышения мотивации учащихся на уроках русского языка в 5–7 классах.....	25
Бобыкина Т. И. Исследовательский диалог на уроках русского языка как средство развития лингвистической компетентности.....	27
Васильева М. В. Формирование предметных и метапредметных умений и навыков в процессе обучения русскому языку по УМК С. И. Львовой.....	29
Володина М. Н. Место вопроса в обучении русскому языку и литературе.....	32
Гурьянова Л. Б. Игровые технологии на занятиях по дисциплине «лингвистическое краеведение».....	34
Добросова Л. А. Тестирование как средство обучения и диагностики знаний: «за» и «против».....	36
Ефремова О. А. Формирование универсальных учебных действий (УУД) посредством методики преподавания русского языка Г. Г. Граник.....	38
Жарков Д. В. Элементы лингвистики, используемые для решения математических задач на интегрированном уроке в средней школе.....	43
Жилейкина О. М. Алгоритмизированное обучение на уроках русского языка.....	45
Захарова Е. В. Формирование представления о речевом идеале через риторический анализ текста.....	47
Кармакова О. Е., Букринская И. А. Диалектное слово и народный менталитет в художественном тексте.....	50
Клишова О. Г., Абдуллаева Д. Б. Преподавание русского языка в условиях ЕГЭ: традиции и современность.....	52
Кольцова Л. М. Обучение пунктуации с позиций современной лингвистической парадигмы.....	54
Коренева А. В., Коренева Л. А. Преемственные связи «школа – вуз» в речевом развитии студентов.....	56
Кузнецова Т. И., Зверева Д. А. Повторение правил русской орфографии с помощью блок-схем.....	58
Левушкина О. Н. Проблема интерпретации текста: взгляд учителей.....	60
Луховицкий В. В. Язык как знаковая система в школе XXI века.....	62
Миронова С. Б. Проектная деятельность на уроках русского языка как способ развития коммуникативных умений учащихся.....	64
Михайлова А. В. Преемственность в процессе преподавания русского языка между начальной школой и средним звеном.....	66
Назарова Л. А. Формы моделирования действительности в письменных дискурсах учащихся.....	68
Нарушевич А. Г. Курс интенсивной подготовки к написанию части С на ЕГЭ по русскому языку.....	70
Олофинская Н. П. Роль методиста по русскому языку в сопровождении предмета при подготовке учащихся к ЕГЭ и ГИА в Краснодаре.....	71
Павлихина Ф. А. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках русского языка.....	74
Парамонов Г. В. Состояние и перспективы преподавания русского языка в школе.....	76
Прокофьева Е. С. Формирование межпредметных связей на уроках русского языка.....	77
Пятницына Н. Л. Организация работы в старших классах по осмыслению текста на уроках фонетики, лексики, грамматики.....	79
Родионова И. О. Повышение эффективности учебного процесса на основе учета психофизиологических особенностей учащихся на уроках русского языка.....	81
Сенина Н. А. Методика подготовки к государственной итоговой аттестации по русскому языку в 9-х классах: трудные случаи и эффективность.....	83
Сорокина Е. Е. Использование схем и таблиц для систематизации изученного при подготовке к сдаче ЕГЭ по русскому языку.....	86
Фазлыева С. В. Дидактическая игра как средство формирования интереса к русскому языку.....	89
Хачатурова Т. В. Внеучебная языковая среда современного студента.....	91
Цыбулько И. П. Новые государственные образовательные стандарты и традиционные требования государственной итоговой аттестации по русскому языку.....	93
Черкасова Т. В. ЕГЭ и ГИА По русскому языку как составляющие общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).....	95
Чернова Т. А. Возможности современных образовательных технологий в формировании и развитии универсальных учебных действий.....	97
Шевяхова Э. Ш. Проектная деятельность на уроках словесности.....	99
Яковлева И. А. Совершенствование традиционных форм контроля и диагностики в соответствии с требованиями стандартов нового поколения.....	100

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

Аммосова В. В.

Институт развития образования и повышения квалификации, г. Якутск  
vamosova@yandex.ru

В работе члена-корреспондента РАО Александра Григорьевича Асмолова «Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества» обсуждается необходимость учета эффектов социокультурной модернизации образования как фактора роста конкурентоспособности личности, общества и государства при дальнейшем проектировании программ долгосрочного социально-экономического развития России, в том числе федеральной программы развития образования [1].

Весь обозначенный выше спектр задач позволяет очертить проблемное поле современного филологического образования. Всем известно: в настоящее время сложились условия, когда востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависят от наличия грамотной речи (устной и письменной), умения эффективно общаться, от знания приемов речевого воздействия, убеждения. По словам К. Д. Ушинского, «дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка...» [2].

Уникальность языка как явления, универсальность средств выражения любых мыслей и отношений к миру также свидетельствуют о его мощном образовательном потенциале, способном (если его использовать) влиять на становление Человека. Вдумайтесь в функции языка:

- он средство познания и орудие мышления;
- он хранитель и выразитель национальной культуры;
- он средство общения;
- он инструмент развития и воспитания.

Уроки русского языка в современных условиях обеспечивает функциональную грамотность и социальную адаптацию школьников, обучающихся на основе приобретения ими компетентного опыта в сфере познания, профессионально-трудового выбора, ценностных ориентаций. Это предопределяет направленность обучения на формирование компетентной личности, способной к самоопределению в информационном обществе, ясно представляющей свои потенциальные возможности, способы реализации выбранного жизненного пути.

С позиций компетентного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей. В чем же отличие традиционного и компетентного подходов в образовании? Главная идея *традиционного подхода*: знания приводят к личностному успеху. Главная идея *компетентного подхода*: к личностному успеху приводит опыт самостоятельного решения проблем. Это подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях; это направленность обучения на развитие комплекса качеств обучающихся, необходимых для формирования социальной мобильности ученика, которая проявляется в способности осуществлять деятельность в меняющихся условиях (т. е. коммуникативная компетенция). Отсюда логично вытекают и принципы, на которых базируется компетентный подход в образовании:

- образование для жизни, для успешной социализации в обществе и личностного развития на основе освоения учащимися социально значимых умений (компетенций);
- оценивание для обеспечения возможности учащемуся самому планировать свои образовательные результаты и совершенствовать их в процессе постоянной самооценки;
- разнообразные формы организации самостоятельной, осмысленной деятельности учащихся на основе собственной мотивации и ответственности за результат [3].

То есть все, что изучается, должно быть включено в процесс употребления, использования, вот тогда образование и жизнь пойдут не параллельными путями, а одной дорогой.

Современный урок русского языка представляет собой диалогическое взаимодействие учителя и учащихся, при котором учащийся из объекта обучения превращается в его субъект. Таким образом, ученик не пассивный объект, которому учитель должен передать определенную сумму знаний; на уроке и учитель, и учащиеся – активные деятели, субъекты процесса обучения. Задача учителя – установить гармонические и двусторонние отношения с учащимися, организовать их познавательную деятельность, пробудить творческую активность. Китайская мудрость гласит: «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай сделать – и я пойму».

Компетентный подход к обучению русскому языку позволяет ответить на вопрос, как ученик владеет языком, на каком уровне: языковом (владение нормами литературного языка), лингвистическом (знания о языке, его устройстве), коммуникативном (владение языковыми средствами), социокультурном (владение культурой речи и этикой общения на национально-культурной основе).

С введением государственного стандарта общего образования изменяется концепция обучения русскому языку в связи с ориентацией на речевое развитие и формирование коммуникативной компетентности как способности и готовности использовать языковые ресурсы в реальных условиях общения. Между тем продуктивная в рамках знаниецентристской парадигмы образования традиционная система развития речи учащихся на

уроках русского языка и литературы не ориентирована на формирование коммуникативной компетентности. В этой связи актуальной является проблема усиления коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании русского языка. Данный подход к изучению русского языка способствует развитию всех видов речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи. Одновременно это формирует грамматико-правописные и речевые умения и навыки, необходимые для практики общения.

Основной проблемой, стоящей перед педагогами, внедряющими компетентностный подход в преподавании языка, является проблема создания открытого языкового пространства. Речь идет об изменении приоритетов в преподавании: переходе в преподавании с предметного уровня на обучение языку как средству общения. Требуется создать условия, приближенные к естественной коммуникации. В основе уроков русского языка в старшей школе лежит практико-ориентированный подход, опирающийся на опыт практической деятельности обучающихся, предполагающий создание образовательной ситуации (А. В. Хуторской), основными составляющими которой являются:

- образовательная напряженность;
- уточнение образовательного объекта;
- конкретизация задания;
- решение ситуации;
- демонстрация образовательной продукции;
- систематизация полученной продукции;
- работа с культурно-историческими аналогами;
- рефлексия.

Далее остановимся на средствах, которыми задается образовательная ситуация.

1. *Реальная действительность, представленная предметно*: на фотоснимках, иллюстрациях, плакатах, схемах, слайдах, рисунках, в символике, документальных диафильмах и кинофильмах, на компьютере.

2. *Реальная действительность, представленная предметно-вербально*: программы ТВ и радио, билеты (в театр, кино, на поезд и т. п.), этикетки товаров, формуляры, анкеты, меню, ценники, предписания, проспекты, объявления и т. п., используемые в качестве учебных текстов.

3. *Изобразительное искусство*: репродукции художественных картин, плакатов, скульптур, натюрмортов, офортов и других произведений искусства, составляющих национальное достояние народа.

4. *Художественная литература*. Способ постижения действительности, представленной в художественной литературе, убеждений и жизненных ценностей является стимулом мышления и поведения, охватывает реальность наиболее полно, комплексно и эмоционально.

5. *Справочно-энциклопедическая и научная литература* (например, схема метро, путеводители, карты, планы городов и т. п.).

6. *Средства массовой информации* (теле- и радиопередачи, газеты, журналы) как источник актуальной оперативной информации.

7. *Общение с учителем как ретранслятором и интерпретатором культуры русского народа*, что абсолютно необходимо для духовного (нравственного) совершенствования учащихся.

В практике преподавания важно осуществлять работу с текстом на уроках русского языка, поскольку текст выступает единицей языка (на материале текста возможно освоение всех грамматических категорий и языковых явлений) и речевым произведением, коммуникативно обусловленным. Поэтому текст, с одной стороны, должен стать стимулом к обсуждению различных проблем, с другой стороны – предоставить необходимый фактический и языковой материал для создания собственного речевого высказывания. Следует разнообразить дидактический материал, включая в работу неадаптированные тексты.

На уроках русского языка необходимо учитывать объективные закономерности педагогического процесса: усложнение тематики и проблематики общения, необходимость осмысления и создания текстов различных стилей и типов речи, потребность овладения в условиях профильной школы навыками работы с информацией, представленной в различной форме, преобразованием имеющихся текстов по заданным параметрам.

С целью повышения качества образования необходимо осуществлять постоянное совершенствование методики преподавания русского языка, апробации новых технологий обучения, отдавая предпочтение технологиям, учитывающим возрастные особенности учащихся, их способности, интересы и потребности. К ним относятся следующие: когнитивные (проектная деятельность, конференции, круглые столы, дискуссии, концептуальные карты, кейс-метод, решение проблем и др.); технологии сотрудничества (драматизация, ролевые игры, интерактивные беседы, совместное составление рассказов и др.); контролирующие (тестирование, дневники, конкурсы и олимпиады и др.); информационные (компьютерные программы, интернет-ресурсы и т. д.); здоровьесберегающие (смена видов деятельности, музыка, физзарядки). Использование новых технологий объективно ведет к улучшению качества обучения русскому языку, повышает эффективность усвоения знаний школьниками.

Один из путей реализации такого подхода – использование **компетентно-ориентированных заданий** как на традиционных уроках, так и в специально организованном учебном процессе.

*Что отличает КОЗ от традиционного задания?*

*Во-первых*, это деятельностное задание. В КОЗ есть деятельностная составляющая (виды деятельности, на проверку которых направлено то или иное задание), которая включает: предметные умения (понятийный аппарат, объяснение действий, подбор моделей, создание собственного алгоритма), умения работать с информацией, исследовательские (или методологические) умения. *Во-вторых*, оно моделирует жизненную ситуацию.

*В-третьих*, строится на актуальном для учащихся материале. *В-четвертых*, КОЗ имеет следующую структуру: стимул (погружает в контекст задания и мотивирует его выполнение); задачная формулировка (точно указывает на деятельность учащегося, необходимую для выполнения задания), источник или указание на него (содержит информацию, необходимую для успешного выполнения задания); инструмент проверки (задает способы и критерии оценивания).

Разработка и внедрение КОЗ в предметное обучение – актуальная проблема современной школы.

Практически в любом художественном произведении можно найти проблемы, актуальные сегодня. Например, даже в очень известном произведении Пушкина можно найти замечательный стимул, рождающий интригу.

**Стимул:** «Ребята, скажите, пожалуйста, кто из вас в рождественские праздники гадал? Зачем вы это делали? Сбылись ли гадания? Древние греки считали, что судьба человеку дается от рождения в виде клубочка. Мифы показывают нам, что все попытки бороться с судьбой оборачивались крахом. Например, миф об Эдипе. Люди, живущие через тысячи лет, изменили свое представление о судьбе и предопределении или до сих пор основываются на древних представлениях?»

**Задачная формулировка:** можно ли изменить судьбу или она однозначно предопределена?

1. Опираясь на текст, сформулируйте 2 позиции, которые будут ответом на проблемный вопрос.

2. Подтвердите фактами из текста каждую позицию.

3. Какую из этих позиций вы считаете более верной? Приведите не менее двух аргументов из жизненного опыта или истории, подтверждающих вашу точку зрения.

Источник информации: произведение А. С. Пушкина «Песнь о Вещем Олеге».

Судьбу изменить нельзя, она предопределена. Судьбу изменить можно.	1 балл 1 балл
Как ни пытался Олег избежать судьбы, умер он, согласно предсказанию, «от коня».	1 балл
Изменив свою жизнь, Олег умер не «от коня», как предсказывалось, а от укуса змеи.	1 балл
	2 и более аргументов – 2 балла, 1 аргумент – 1 балл
Итого:	6 баллов

*Использование компетентностно-ориентированного задания (КОЗ) на уроке литературы позволяет решить следующие задачи:*

– мотивировать детей на внимательное прочтение текста и решение актуальной для них нравственной задачи;

– создать условия для вдумчивого чтения, когда истина рождается в диалоге с писателем, диалоге с друзьями (если организовать работу в парах или группах), в диалоге с учителем (когда включается постпроизвольное внимание и возникает дискуссия), в диалоге с самим собой (если произведение стало откровением);

– понять уровень развитости предметных и ключевых компетентностей и увидеть пути их дальнейшего совершенствования;

– формировать нравственного человека с устоявшимися мировоззренческими установками.

Рассмотрим, как на русском языке формируются и ключевые, и предметные компетентности (языковая, лингвистическая), и межпредметные.

Приведем пример урока в 6 классе. Тема: «**Стили речи. Официально-деловой стиль**».

**Ключевые компетентности** – информационная, коммуникативная.

**Стимул.** Летом ты решил поработать. Узнал, что есть вакансия курьера в редакции местной газеты. Твой 15-летний знакомый прошлым летом подрабатывал на этой должности и рекомендовал тебе устроиться туда же. Ты сомневаешься: возьмут ли тебя в твои 12 лет и при каких условиях. Ты знаешь также, что для устройства на работу нужно написать заявление.

**Формулировка задания.** Узнай из официального источника (Трудового кодекса РФ) необходимую для тебя информацию, заполнив таблицу. Составь свое заявление с учетом того, в каком году ты его можешь предъявить на интересующей тебя работе.

Информация	Ответ	Количество баллов
1. С какого возраста несовершеннолетнего могут принять на работу в каникулы и при каких условиях?		По 1 баллу за верное определение всех возрастных периодов. По 1 баллу за верное указание всех условий в каждом периоде
2. Какова продолжительность рабочего дня для подростка?		По 1 баллу за верное указание продолжительности рабочего дня в каждом из возрастных периодов
3. Каков минимальный размер заработной платы подростка?		1 балл за верное указание суммы
		Итого: 11 баллов

Источник информации: Трудовой кодекс РФ (гл. 11, ст. 63)

Модельный ответ:

Главному редактору газеты «Обруч»  
Головину Т. Ф.

Сергеева Антона Николаевича,  
проживающего по адресу: г. Лысьва, ул. Строительная, 26.

заявление.

Прошу принять меня на работу на должность курьера.

Подпись: \_\_\_\_\_

Дата: 03.06.2013 г.

Применение КОЗ на уроках русского языка позволяет решить следующие задачи:

- мотивировать учащихся на изучение языка, ведь дети видят практическую его значимость не только в формировании собственной грамотности, но и в сфере общения, которая является самой важной для подростка;
- организовать самостоятельную деятельность ученика, в которой ему необходимо пользоваться различными источниками информации и осуществлять коммуникацию с разными людьми для решения проблемы;
- точно диагностировать уровень развития компетентностей.

Таким образом, КОЗ позволяют в комплексе **развивать ключевые, межпредметные и предметные компетентности** учащихся, что полностью соответствует новым стандартам образования.

*Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения* определяет специфику совершенствования преподавания русского языка в следующих направлениях:

- утверждение личностно ориентированной парадигмы образования в целом,
- ориентация на планируемые результаты обучения,
- усиление метапредметной образовательной функции русского языка в учебно-воспитательном процессе,
- реализация системно-деятельностного подхода в образовании,
- формирование функциональной грамотности как способности максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать,
- реализация компетентностного подхода в обучении: формирование коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой) и культуроведческой компетенций [4].

Кафедра русского языка и литературы ГОУ ДПО Республики Саха(Якутия) «Институт развития образования и повышения квалификации» обеспечивает внедрение положений и требований стандарта в образовательный процесс и осуществляет подготовку учителей русского языка и литературы к реализации стандарта образования. Для учителей республики кафедра проводит курсы с целью совершенствования профессиональной компетентности учителей в условиях модернизации российского образования, обогащения гуманитарной культуры и формирования опыта практической творческой деятельности в овладении новыми подходами преподавания. В рамках курсовой подготовки независимо от ее основной проблематики обязательными для освоения слушателями являются темы «Компетентностно-ориентированный подход и его перспективы для российского образования», «Комментарии к введению ФГОС второго поколения», «Концепция современного языкового образования школьников», «Концепция современного литературного образования школьников», «Преподавание русского языка и литературы в условиях осуществления компетентностно-ориентированного подхода», «Анализ современных УМК по предметам с позиций компетентностного подхода», «Формы, методы и средства построения урока русского языка и литературы в компетентностном подходе».

Деятельность кафедры русского языка и литературы в последние три года была направлена на подведение итогов реализации государственного образовательного стандарта первого поколения (2004 г.) в преддверии появления нового образовательного стандарта, а также на изучение, осмысление и внедрение ФГОС. Актуальными в свете идей ФГОС нового поколения кафедра считает следующие проблемы, требующие серьезного рассмотрения:



- ориентация курса русского языка на планируемые результаты обучения и специфика формирования универсальных учебных действий на уроках русского языка;
- системно-деятельностный подход как основа современного образовательного процесса;
- проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. Реализация компетентностного подхода на уроках русского языка в школе;
- учебник по русскому языку как основа формирования предметных и метапредметных умений и навыков обучающихся в условиях ФГОС;
- целенаправленная и поэтапная подготовка учащихся к итоговой аттестации по предмету (ГИА и ЕГЭ).

В связи с этим *тематику проведения семинаров, круглых столов* учителей русского языка и литературы и заседаний методических объединений рекомендуется выбирать с учетом обозначенных выше общих проблем преподавания русского языка в свете внедрения ФГОС.

1. Современный учебник русского языка в свете ФГОС нового поколения.
2. Уроки русского языка и литературы в свете требований ФГОС.
3. Вариативная часть в содержании образовательных программ по русскому языку и литературе в свете требований Государственных образовательных стандартов.
4. Обучение универсальным учебным действиям (УУД) при освоении предметов «Русский язык» и «Литература» в основной общеобразовательной школе.
5. Планирование предметных и метапредметных результатов обучения по русскому языку и литературе как требование ФГОС нового поколения.
6. Текстовая деятельность на уроках русского языка и литературы как основа формирования речевой, коммуникативной и читательской компетенций школьника.
7. Внеурочная деятельность обучающихся по русскому языку и литературе: содержание и формы организации.
8. Вклад предметов «Русский язык» и «Литература» в достижение метапредметных результатов обучения;
9. ЕГЭ по русскому языку: анализ результатов и основные направления работы по повышению качества подготовки выпускников.

В рамках заседания данные вопросы могут быть рассмотрены все последовательно или в качестве предпочтительного выбран один из аспектов, что будет определено формой проведения заседания (форум, конференция, совещание, круглый стол и т. д.). При этом не обязательно четко придерживаться определенной структуры (технологии), работу важно организовать с учетом интересов и пожеланий самих учителей.

В результате реализации компетентностного подхода необходимы следующие изменения в воспитательно-образовательном процессе современной школы:

*содержание образования:* «знаю что» – «знаю как»;

*форма образования:* обучение – учебная деятельность;

*позиция ученика:* объект обучения – субъект учебной деятельности

*позиция учителя:* транслятор – организатор деятельности; наставник – сотрудник; судья – эксперт.

Компетентностный подход к системе учебных занятий по русскому языку и литературе призван способствовать развитию гуманитарной культуры школьников, их приобщению к духовным, нравственным ценностям народа, усилению мотивации к социальному познанию и творчеству, воспитанию толерантности.

### Литература

1. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. №1. С. 65–86.
2. Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для детей и родителей. М.: Лествица, 2003. 135 с.
3. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апр. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование – <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2587>

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Андреева А. И.*

ГБОУ СОШ №2049, г. Москва  
asvirina1974@yandex.ru

В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и ее результатов. Ее применяют чаще всего в начале урока, когда необходимо мотивировать детей, или в конце урока, когда надо подвести итог, повторить и обобщить изученное, оценить результат.

Рефлексия – обязательная составляющая современного урока. Это своеобразное подведение итогов учебной деятельности учащихся, некий самоанализ, позволяющий зафиксировать достигнутый результат и оценить свою работу. Как же проводить рефлексию эффективно и интересно?

Исходя из функций рефлексии предлагается следующая классификация.

1. Рефлексия настроения и эмоционального состояния проводится в начале урока. Позволяет наладить контакт с учениками. Этот вид рефлексии возможен и в конце урока.

Детям раздаются карточки разного цвета.

Зеленый цвет будет обозначать их гармоничное, комфортное состояние; желтый – спокойное и ровное; красный – тревожное.

Дети должны поднять карточки, которые соответствуют их настроению в данный момент.

2. Рефлексия деятельности.

Ребенок должен задуматься над такими вопросами: «Что я успел сделать на уроке? Чего достиг? Что осталось для меня нерешенным?»

а) Такой вид рефлексии проводится с помощью «лестницы успеха». Ребенок сам должен оценить, на какой ступеньке он оказался в результате деятельности во время урока, т. е. оценить достигнутые результаты:

- знаю и объясню другому;
- знаю;
- сомневаюсь, что знаю;
- не знаю.

б) В конце урока можно дать ребятам небольшую анкету, которая позволяет осуществить самоанализ, дать качественную и количественную оценку уроку.

1. На уроке я работал	активно / пассивно
2. Своей работой на уроке я	доволен / недоволен
3. Урок для меня показался	коротким / длинным
4. За урок я	не устал / устал
5. Мое настроение	стало лучше / стало хуже
6. Материал урока мне был	понятен / непонятен
	полезен / бесполезен
	интересен / скучен
7. Домашнее задание мне кажется	легким / трудным
	интересно / неинтересно

в) Утверждение:

- я узнал(а) много нового;
- мне не это пригодится в жизни;
- на уроке было над чем подумать;
- на все вопросы, возникающие в ходе урока, я получил(а) ответы;
- на уроке я работал(а) добросовестно и цели урока достиг(ла).

По окончании прошу поднять руки тех, кто поставил пять плюсов, затем тех, у кого получилось четыре и три плюса. Это именно те оценки, которые они поставили за урок мне (знания самих учащихся на таком уроке не оцениваются).

В результате такой рефлексии ребята сами оценивают свой вклад и решают, насколько продуктивным получился урок, отмечают его интересные моменты.

3. Рефлексия содержания учебного материала.

Этот способ позволяет учителю понять, насколько усвоен учебный материал.

а) Рефлексивный тест.

Ребята по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске:

1. сегодня я узнал...
2. было интересно...
3. было трудно...
4. я выполнял задания...

5. я понял, что...
6. теперь я могу...
7. я почувствовал, что...
8. я приобрел...
9. я научился...
10. у меня получилось...
11. я смог...
12. я попробую...
13. меня удивило...
14. урок дал мне для жизни...
15. мне захотелось...

Обсуждая в конце урока результаты своих наблюдений, учащиеся смогут объективно оценить свою активность и качество работы.

б) Рейтинг.

Завершив работу, ученик сам ставит себе отметку. За ту же работу отметку ставит и учитель. Записывается дробь, где первая – отметка ученика, а вторая – учителя.

в) Прием «Знаки», когда учащиеся находят и подчеркивают в своих тетрадях самую красивую букву или цифру (или цепочку букв, цифр). Этот прием уместен при чистописании.

г) Прием «Отсроченный контроль» – при самопроверке, когда за работу не выставляется оценка, но ученик имеет возможность исправить найденные ошибки. При этом развивается усидчивость, концентрируется внимание учащихся.

Коллективная учебная деятельность создает условия для овладения навыками общения. Поэтому рефлексивная деятельность, как любая другая, может организовываться в индивидуальной и групповой формах.

Чтобы показать учащимся, как они работали в группе, каков уровень их коммуникации, анализируется не только результат, но и процесс работы, который можно оценить по определенному алгоритму.

1. Как общение влияло на выполнение задания?
2. На каком уровне осуществлялось общение в группе?
3. Какого уровня коммуникативные трудности испытывали участники группы при выполнении задания?
4. Сохранилось ли единство группы в ходе выполнения задания?

Рефлексия, применяемая на уроках систематически, помогает учащимся и вне уроков, так как ориентирует на осознанные, обдуманые действия, анализ своих поступков. Одним словом, ребята приобретают опыт использования полученных знаний для решения разных жизненных вопросов.

## ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

*Архарова Д. И.*

ГБОУ ДПО Свердловской обл. «Институт развития образования», г. Екатеринбург

1. Проблемы преподавания русского языка в контексте введения ФГОС делятся на две большие группы. Первая включает в себя учительские проблемы, основной причиной которых является формальное понимание любых современных педагогических инноваций. Педагогов крайне затрудняет освоение языковой и общепедагогической терминологических систем, структурирование предложенных терминов и их функционально грамотное использование в своей речи.

Проблемы учащихся разнообразны, но в качестве основной представляется возможным выделить непонимание содержательного наполнения изучаемых языковых фактов и явлений, чем обусловлена низкая мотивация к освоению родного языка и отсутствие системных знаний о нем.

2. Учительский формализм в освоении педагогических инноваций обусловлен недостаточно высоким уровнем научно-методических основ профессиональной компетенции учителя. Рутинные аспекты школьного обучения «съедают» очень много времени педагога, изматывают его морально и физически. Времени на творческий поиск нет, достижение материально ощутимых его результатов крайне затруднено. Часто педагог внутренне слабо заинтересован в том, чтобы его профессиональная деятельность выходила за пределы урочной и минимальной достаточной внеурочной деятельности. Учитель сосредотачивается на накоплении конкретных методических приемов, всячески избегая их систематизации. Передовые педагогические технологии часто осваиваются по принципу «мешок приемов». Учитель обыкновенно оказывается самым слабым звеном в образовательной деятельности в условиях освоения новых интересных идей, направленных на оптимизацию его труда.

3. Названные учительские проблемы не способствуют формированию должного уровня коммуникативной компетентности педагога. Учитель-словесник, как правило, не умеет писать сочинения, делать системный анализ текста или его аналитическое комментирование. Предлагаемые технологии осваиваются узко и, в целом, непрофессионально. Нравственный и дидактический материал текста не раскрываются на уроках и во внеурочной деятельности.

4. Поскольку учитель является модератором современного образовательного процесса, он призван увлечь обучаемых содержанием учебной дисциплины. Но названные выше учительские проблемы мешают учителю проявить профессиональную эрудицию. От этого страдает мотивация обучаемых, их целеполагание при изучении русского языка, что усугубляется еще больше вследствие отсутствия выстроенных и глубоких содержательных основ учебного курса «Русский язык». Практически невозможно услышать от школьников, что они любят изучать русский язык.

5. Необходимо разрабатывать в научно-методическом аспекте содержательные системные основы курса русского языка с теоретических, научно-методических и собственно-методических аспектов.

6. Речевое обучение в современной школе завершается итоговой государственной аттестацией (ГИА-9, ЕГЭ). Проблемы обучения осмысленному восприятию текста, его пониманию на разных уровнях остаются острыми как для учителя, так и для учеников.

7. Кафедра филологического образования Института развития образования Свердловской области систематически работает над решением названных проблем. Одним из направлений ее деятельности стало освоение системы универсальных учебных действий, предложенных в ФГОС, с теоретических и прикладных позиций в работе по повышению квалификации учителей русского языка.

## ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ, СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ (БАЗОВЫЙ И ПРОФИЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ) – ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА. ФОРМЫ СОХРАНЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ»

Бабич С. Ю.

МКОУ лицей №11, г. Россошь, Воронежская обл.

bsy1976@mail.ru

В сегодняшнем мире информационного взрыва успешность работы в той или иной среде производства, науки, культуры зависит от умения специалиста ориентироваться в потоке информации, умения самостоятельно добывать знания.

Такое положение обязывает школу дать выпускникам не только определенную совокупность знаний, но и совокупность умений и навыков самостоятельной работы, постоянного пополнения знаний, непрерывного самообразования. «Не тот образованный человек, который все знает, а тот, кто знает, где можно найти ответ на возникший вопрос».

Готовясь к ЕГЭ по русскому языку, учащиеся сталкиваются с множеством вопросов, одним из которых является выполнение задания В1.

В содержании ЕГЭ оно связано со словообразовательным анализом слова.

Результаты ЕГЭ показывают: в целом это задание для выпускников оказывается трудным, что объясняется низким уровнем развития лингвистической компетенции сдающих экзамен, а также несформированностью понятийного аппарата, недостаточно развитыми навыками аналитической работы со словом и отсутствием достаточной практики анализа языковых явлений. Наша задача – правильно сориентировать выпускников на решение заданий такого типа, отработать навык этимологического, морфемного и словообразовательного анализа, помогающий найти верный вариант ответа.

Итак, слово рождается в языке и получает состав. Но уже имеющиеся слова могут образовывать новые.

С третьего класса ученики твердят, что «приставка и суффикс – значимые части слова, которые образуют новые слова». Спроси ученика 7 класса, какие части слова образуют новые слова, он только плечами пожмет...

Итак, если слово РЫБ-АК образовалось от слова РЫБ-а, то при помощи какой части слова? При помощи суффикса. Такой способ образования называется суффиксальным. Это очень продуктивный способ образования новых слов. В частности, многие абстрактные существительные образованы суффиксальным способом (РАЗ-МЫШЛЯ-ть → РАЗМЫШЛ-ЕНИ-е). Ну а дальше просто. Приставочный – такой способ, при котором новые слова образуются при помощи приставки: ИГРА-ть → С-ЫГРА-ть. Если слово образуется одновременно при помощи приставки и суффикса, то это приставочно-суффиксальный способ: ОКН-о → ПОД-ОКОН-НИК. Приставочный и приставочно-суффиксальный – «любимые» способы составителей ЕГЭ.

Например:

1. Укажите способ образования слов: *безмолвие, впервые, беспрерывный, бесплотная (о душе)*.

2. Найдите слово (слова), образованное(ые) приставочно-суффиксальным способом.

*Крупные капли воды потекли по голубоватой коже, и все девочки застыли, пораженные странным сходством. Они впервые увидели Люсеньку такую.*

Особую трудность у старшеклассников вызывает безаффиксный (бессуффиксный) способ словообразования. При повторении считаю необходимым сделать акцент на то, что таким способом образуются имена существительные от глаголов. Эти существительные имеют отвлеченное название действия. Именно к такому выводу мы приходим с учащимися, проанализировав слова:

1. Подвозить – подвоз, перевозить – перевоз.

А существительные, имеющие отвлеченные названия признака (гладь, синь), образуются от прилагательных.

1. Гладкий – гладь, тихий – тишь, синий – синь.

О таком продуктивном способе словообразования, как суффиксальный, учащиеся знают с 6 класса, но большинство из них считает, что ПО-ЗНА-НИ-е образовано от ЗНА-НИ-е приставочным способом и отказываются верить наотрез, что на самом деле это слово образовано суффиксальным способом от ПО-ЗНА-ть. Почему?

Чтобы ответить на этот вопрос, нужно вспомнить, что частиречное значение имени существительного – предмет. Но ведь *познание, бег, упрёк* – это не предметы в чистом виде. Откуда значение процессуальности в существительном? Это приобретенное значение, и взяты оно может только из одного источника – от глагола. Именно поэтому все слова, которые выше, образованы от глаголов, в данном случае суффиксальным и бессуффиксными способами.

Та же история с существительными типа *благодать, красота, молодость*. Это также абстрактные существительные, но уже со значением качества. Откуда оно в них? Только от прилагательного. И никак иначе.

Все это морфологические способы образования слов. К ним также относится способ сложения. Это когда соединяются в одно слово корни слов, основы или целье слова. Исходя из этого, считаю необходимым в 11 классе не только дать четкое разграничение способов словообразования, но и уточнить, что значит неморфологические способы словообразования, в частности морфолого-синтаксический.

Работая над морфемным, словообразовательным и этимологическим видами анализа, выпускники учатся соотносить словообразовательную модель и строение, значение, грамматические признаки конкретного слова, «предвидеть» возможные орфографические затруднения, вызванные структурными особенностями слов. При этом активизируется зрительная память ученика, лучше запоминается графический облик многих морфем, что помогает в овладении орфографическими нормами, кроме того у учащихся развивается абстрактное мышление, поскольку анализ производится на уровне обобщения. Данное обстоятельство способствует речевому развитию ребенка, совершенствованию природного языкового чутья. И работа по словообразованию, по морфемике и этимологии становится не самоцелью, а основой, базой для успешной подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

Русский язык входит в число наиболее трудных предметов школьного курса. Большой объем теоретических знаний, которые должны усвоить учащиеся, и дефицит учебного времени диктуют необходимость поиска форм и методов обучения, позволяющих в перспективе организовать работу по подготовке к ЕГЭ по русскому языку.

#### **Литература**

1. Русский язык: ЕГЭ-Учебник / М. М. Баронова. М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2011. 316 с.
2. ЕГЭ: Русский язык: Сб. заданий и метод. Рекомендаций / Г. Т. Егорова. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Экзамен, 2011. 429 с.
3. *Сенина Н. А.* Русский язык. Тематические тексты. Подготовка к ЕГЭ. Части А, В, С (модели сочинений). 10–11 классы: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. Ростов-на-Дону: Легион, 2011. 288 с.
4. *Сенина Н. А.* Русский язык. Подготовка к ЕГЭ-2012: Учеб.-метод. пособие. Ростов-на-Дону: Легион, 2011. 524 с.



*Оно соку полно.*

*4. Свет наш солнышко!  
ты ходишь  
Век по небу...*

Упражнение №4

Сравните словосочетания. В каком случае имена прилагательные употреблены в прямом, а в каком случае в переносном значении? Определите разряды имен прилагательных.

- 1. Стальной прут – стальные нервы.*
- 2. Свинцовая пыль – свинцовые волны моря.*
- 3. Золотое кольцо – золотой характер – золотая осень.*
- 4. Мраморная статуя – мраморное чело.*
- 5. Розовый куст – розовое платье – розовые надежды.*
- 6. Заячья трусость – заячий след – заячий полушубок.*
- 7. Медвежья шуба – медвежья берлога – медвежья услуга – медвежий угол.*
- 8. Лисья хитрость – лисья нора – лисья шапка.*

Упражнение №5

Сравните полную и краткую форму имен прилагательных. В чем их смысловое отличие? Составьте небольшой текст (6–7 предложений), используя прилагательные в полной и краткой форме. Определите стиль получившегося текста. Сделайте морфологический разбор двух прилагательных (полного и краткого).

Работа по созданной нами системе упражнений по русскому языку направлена на формирование и совершенствование умений логического освоения учебного предмета, способствует развитию логического мышления и усилению самостоятельности учащихся. Это ведет к осознанному восприятию учебного материала, закладывает основы теоретического подхода к процессу познания.



## ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РАЗМИНКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5–7 КЛАССАХ

Беркутова Г. В.

ГБОУ СОШ №83, г. Москва

Всем известно, что русский язык является одним из самых трудных уроков для школьников. Это связано и с перегруженностью программы, и с тем, что для его успешного освоения нужно уметь и знать очень многое. Например, чтобы грамотно писать диктанты необходимо постоянно помнить огромное количество орфографических и пунктуационных правил. Возможно, поэтому есть ученики, которые успевают по всем предметам, но по русскому языку не имеют оценки «отлично».

К сожалению, есть и еще одна причина, из-за которой современные ученики делают все больше и больше ошибок. Она состоит в нежелании читать. А, как известно, именно при чтении художественной литературы человек бессознательно запоминает написание слов и построение грамматических конструкций. Скорость падения интереса к чтению непосредственно связана со снижением уровня грамотности школьников.

К тому же постоянная ситуация неуспеха на уроке способствует формированию отрицательного отношения к русскому языку. Лингвистическая наука начинает казаться скучной и неинтересной.

Каким же образом можно привлечь учеников к изучению родного языка? Как заинтересовать ребят такой сложной, но такой интересной филологической наукой? Как сделать уроки русского языка интересными для школьников? Существуют различные пути решения данных вопросов: внеклассная работа, олимпиады, конкурсы, тематические недели, экскурсии. Однако как сделать так, чтобы ежедневные уроки русского языка не казались детям скучными? Одним из эффективных средств повышения мотивации учащихся является лингвистическая разминка. В данной статье рассматривается ее применение в 5–7 классах, однако с некоторыми изменениями она может быть использована в работе со школьниками любого возраста.

Лингвистическая разминка представляет собой определенный набор лингвистических игр, которые занимают всего 3–5 минут, но позволяют активизировать внимание учащихся. Она проводится в начале урока – до проверки домашнего задания и объяснения нового материала. Особенно эффективно проведение лингвистической разминки на первых уроках, когда многие учащиеся еще не всегда успевают включиться в учебный процесс. Чередование различных видов и форм лингвистических разминок позволяет существенно повысить работоспособность класса.

Возможны различные варианты проведения лингвистических разминок, в данной работе подробнее рассмотрим три приема, которые в результате практического применения доказали свою эффективность.

**Анаграмма** – это слово или словосочетание, образованное перестановкой букв, составляющих другое слово. Существует несколько разновидностей анаграмм. Самыми простыми являются те, в которых из данного слова нужно с помощью перестановки букв составить другое: *рифма – фирма, вредность – древность, волос – слово, весна – навес*. Более трудными являются те, в которых нужно из двух слов составить одно: *ели + насыть = апельсины, грива + дно = виноград, рис + кепи = персики* [1]. Решение более трудных анаграмм требует большей подготовленности учащихся, однако если проводить такие разминки довольно часто, то школьники быстро понимают, что нужно сделать, и с интересом подключаются к разгадыванию. Причем в данном случае присутствует и соревновательный момент, ведь каждому хочется первым дать верный ответ.

Следующим примером проведения лингвистической разминки может стать игра «Разведчик» [2] Учащимся предлагаются зашифрованные слова, записанные с помощью цифр. Нужно понять принцип и разгадать слова. Например: 9–1–33–24 = заяц; 4–16–18–16–5 = город; 3–5–19–15–1 = весна; 17–18–10–18–16–5–1 = природа. Внимательно проанализировав записанные цифры, ребята догадываются, что каждое число представляет собой порядковый номер буквы в алфавите. Соответственно, необходимо вспомнить последовательность букв и быстро догадаться, что за слово написано. Практическое применение игры на уроках показало, что, немного потренировавшись, ребята с удовольствием разгадывают целые предложения, зашифрованные таким образом. Данная разминка может быть непосредственно связана с изучаемой темой, например, «Синтаксические конструкции». Впоследствии в разгаданном предложении можно предложить найти грамматическую основу.

Большой интерес вызывают лингвистические игры, построенные по принципу «кто быстрее» [3]. Одним из примеров для лингвистической разминки в 6 классе в рамках изучения неопределенной формы глагола может быть следующее задание: учащимся предлагается слово *книга*, за одну минуту нужно записать 5 глаголов в форме инфинитива, но так, чтобы каждый из них начинался с последующей буквы данного слова (*книга – кидать, нести, играть, говорить, агитировать*). В результате подобной работы школьникам требуется быстро вспомнить особенности данной формы и подобрать необходимые слова. Этот прием может применяться и при изучении других частей речи.

Все рассмотренные приемы могут существенно дополняться и корректироваться, учитывая особенности конкретного класса и специфику изучаемого материала. Главное заключается в том, что лингвистические разминки позволяют уже на первых минутах уроков увлечь ребенка, заставить его подумать, включиться в учебную деятельность. Даже слабые ученики, испытывающие трудности в изучении основного материала, довольно активно присоединяются к выполнению нестандартных заданий. Иногда подобные ситуации позволяют им показать себя с лучшей стороны, почувствовать ситуацию успеха, повысить свой авторитет среди учащихся.

---

Лингвистические игры развивают внимание, память, логическое мышление учащихся, позволяют существенно расширить рамки изучаемого материала и показать учащимся, насколько интересным и увлекательным может быть познание русского языка.

#### **Литература**

1. *Львова С. И.* Русский язык. 5–11 классы: Лингвистические игры. М., 2008. 304 с.
2. *Петрановская Л. В.* Игры на уроках русского языка. Ч. I–II. М., 2009. 32 с.
3. *Рик Т. Г.* Игры на уроках русского языка: 5 класс. М., 2011. 128 с.

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ДИАЛОГ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Бобыкина Т. И.

МАОУ гимназия №3, г. Пермь

На современном этапе развития общества в образовании происходит изменение целевых установок: от знаний, умений как предпосылок результативных действий в будущем к *компетентности* как способности эффективно действовать в разнообразных жизненных ситуациях.

Профессиональная позиция учителя при этом тоже меняется. Из транслятора знаний и умений он должен превратиться в организатора совместной деятельности учащихся по поиску и обнаружению способов действий, а также оснований этих способов.

С этим соотносится и одна из главных задач курса русского языка – формирование *лингвистической компетентности*, под которой понимается «*системное образование личности, интегрирующее в себе личностные коммуникативные качества, знания о системе языка, владение основными языковыми понятиями и средствами, культурой общения как в социальной жизни, так и в профессиональной сфере, осознание личностью своих потребностей, ценностных ориентаций и мотивов личностной коммуникации и ее развития*».

При проектировании любого урока требуется на каждом его этапе реализовывать соответствующую задаче форму отношений. Такой формой является *диалог*, потому каждое занятие – это занятие-диалог.

Организация *исследовательского диалога* является эффективным средством реализации и более частных задач предметного курса, среди которых формирование представления о родном языке как целостной знаковой системе, являющейся важнейшим средством общения, создание оптимальных условий для развития способности самостоятельно ставить перед собой новые учебные задачи и находить продуктивные способы их решения.

На уроках русского языка дети осуществляют «квазиисследование», т. е. «переоткрытие» – открытие тех истин, которые уже есть в лингвистике. При этом используются различные жанры обсуждения, *позволяющие предъявить собственную точку зрения, выражающие отношение к преобладающей точке зрения, развивающие диалог*.

Можно говорить еще об одном *субъекте* – участнике диалога – *ученых, внесших свой вклад в разработку проблемы*. Задача учителя – создать условия для того, чтобы диалогичность урока стала реальностью. Для этого необходимо не только предусмотреть все возможные версии, которые могут появиться у учащихся относительно обсуждаемой проблемы в процессе открытия нового для них знания, но и отобрать дидактический материал, предполагающий потенциальный диалог, те «точки удивления», которые могли бы вызвать отклик у учащихся, желание вступить в диалог друг с другом, с учителем, с мнением (тоже часто вариативным) ученых.

Организация учебной деятельности особенно на этапе самостоятельной исследовательской работы требует от учащегося постоянного обращения к различным источникам информации, освоения техник работы с большими ее объемами. Моделирование изучаемых объектов, конструирование новых способов действий, контроль и оценка результатов освоения содержания и другие универсальные учебные действия приводят к необходимости широкого использования в образовательном процессе ИК-технологий, которые повышают образовательные результаты.

Вот как был организован один из уроков решения частной задачи в восьмом классе. Мы работали в рамках темы «Односоставное предложение». Тема урока (она была записана в тетрадях и на заключительном файле презентации в конце урока, после рефлексивного осмысления содержания нашей общей работы) сформулирована ребятами так: «*Номинативные (назывные, субстантивные) предложения. Структурная схема. Семантические (функциональные) группы*». В предметном содержании урока предусматривалось наличие мест, предполагающих вариативность суждений ребят и разные точки зрения на предмет обсуждения ученых. Варианты появились при определении типа глагольных односоставных предложений в домашней работе, что было связано с инфинитивными предложениями (не все лингвисты выделяют их в отдельную от безличных группу) и обобщенно-личным предложением, которое по способу выражения предиката допустимо отнести к неопределенно-личным.

Второй момент был связан с выполнением следующего задания: *Выделить грамматические основы. Определить тип односоставных предложений. Для работы предложен текст: Зима. Яркий солнечный день. Зайдешь в такой день в лес и как будто в снежном царстве окажешься. Так морозно, светло и бело*.

Как и предполагалось, затруднения появились при определении типа двух первых предложений. Мнения были разные: кто-то утверждал, что это двусоставные предложения с нулевым предикатом, кто-то пытался доказать наличие предикативности при формальном отсутствии предиката, а кто-то во втором предложении вообще увидел субстантивное словосочетание. Было суждение одной восьмиклассницы о том, что перед нами безличные предложения, проведена параллель с английским и французским языком: *It is winter; C'est l'hiver*. (Эти предложения там действительно являются безличными.) В результате обмена мнениями предположили возможность существования в русском языке предложений, в которых есть только один главный член – подлежащее, а предикативность выражена синтаксической конструкцией. Построили модель структурной схемы, попробовали «дать имя» новому типу предложений (ребята предложили два термина: субстантивное и назывное). Наконец, обратились к авторитетному источнику – Академической грамматике – и порадовались: открытие состоялось!

Следующий этап урока вновь предполагал потенциальный диалог. После попыток распространить первое предложение, учащиеся познакомились с разными точками зрения ученых-лингвистов на возможность использовать локальные распространители в номинативных предложениях. Это позволило включиться в реальный диалог относительно того, каким является предложение «*Скоро зима*» – назывным или двусоставным. И в этом диалоге участвовал третий равноправный субъект – «наука» в лице ученых. Дома учащимся снова «пришлось» поразмышлять над *основаниями*, по которым один восьмиклассник отнес к числу номинативных следующие предложения.

- 1) Ах, лето красное, любил бы я тебя... (А. С. Пушкин)
- 2) – Кто к вам пришел?  
– Старик.
- 3) Вечер. Мы стоим на окраине.

Таким образом, организация исследовательского диалога на уроках русского языка позволяет осуществлять результативное общение; видеть, ставить и решать проблемы; привлекать информационные ресурсы; наконец, задает иной тип отношений между участниками образовательного процесса. Все это позволяет решать главную задачу курса – помочь формированию полноценной учебной деятельности, повысить уровень качества знаний как основной компетенции, реализующей способность и желание учиться всю жизнь.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПО УМК С. И. ЛЬВОВОЙ

*Васильева М. В.*

ГБОУ «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования»  
(ПОИПКРО), г. Псков

Выпускнику 9-го класса по окончании экзамена по русскому языку в новой форме был задан вопрос: «Что было самым сложным для тебя на экзамене?» Ответ был кратким: «Я не смог понять, о чем этот текст». Действительно, в структуре и заданиях самого экзаменационного материала заложены элементы, связанные с содержательным анализом текста и проверяющие умение извлекать основную информацию из текста при чтении, аргументировать те или иные тезисы, определять принадлежность текста к определенному функционально-смысловому типу речи и т. д. Однако на эту проблему стоит посмотреть несколько шире: и на других уроках ребенок работает с текстом, но насколько хорошо он усваивает (понимает) информацию, которая содержится, например, в учебниках по биологии, физике? Проблема **понимания** текста вытекает из понятия **развитие видов речевой деятельности**: учащиеся формируют умения читать текст, слушать текст, создавать устные и письменные тексты, формулировать мысли в устной форме (говорить). Таким образом, работа с текстом на уроке приобретает метапредметный характер, открывает возможности для формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей и т. д.

В структуре нового образовательного стандарта требования к предметным и метапредметным (универсальные учебные действия) результатам образования занимают одно из основных мест.

В соответствии с концепцией образовательных стандартов второго поколения результаты образования включают:

– *предметные результаты* (знания и умения, опыт творческой деятельности и др.);

– *метапредметные результаты* (способы деятельности, освоенные на базе одного или нескольких предметов, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях);

– *личностные результаты* (система ценностных отношений, интересов, мотивации учащихся и др.).

«Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося» [1: 28].

Цели образования выступают не в виде суммы «знаний, умений, навыков», которыми должен владеть выпускник, а в виде характеристик сформированности познавательных и личностных способностей.

«...Уровень образованности – это и есть те мыслительные и деятельностные способности, которыми человек владеет актуально практически, то есть, что он может делать и на что он годится в сложных проблемных ситуациях» [3: 311]. Деятельностный подход, взятый в стандарте за основу, позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в терминах ключевых задач и универсальных учебных действий, определяющих способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира.

Задачей современной системы образования становится не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, но и совокупности универсальных учебных действий. В этом смысле универсальные учебные действия представляют собой и **результат** образовательного процесса, и **условие** усвоения знаний, умений и компетентностей.

Каждый учебный предмет раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий в зависимости от его содержания.

Как известно, содержание учебных предметов – системность и обобщенность понятий, подлежащих усвоению, – задает и проектирует определенные качества мышления, внимания, памяти и других психических процессов. Поэтому одним из направлений совершенствования содержания учебных предметов должны стать отбор и структурирование учебного содержания в соответствии с требованиями системности, выделения «единиц» учебного содержания и обеспечения учащихся методом познания соответствующей сферы того или иного предмета.

УМК под ред. С. И. Львовой обеспечивает выполнение этих требований, является учебником нового поколения, который предлагает более совершенную методическую систему обучения русскому языку. Такая система обеспечивает единство процессов познания окружающего мира через родной язык, способствует осмыслению основных его закономерностей, овладению всеми языковыми средствами в разных условиях общения. Этот учебник учит думать, уважительно относиться к речи, любить и беречь родной язык, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, потребность речевого самосовершенствования

Учебник «Русский язык» (С. И. Львова, В. В. Львов) обеспечивает в содержательном плане формирование **познавательных, коммуникативных и регулятивных** действий:

– **познавательные** (выполнение логических операций: сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация, установление аналогий, подведение под понятие, творческие работы: сообщения, сочинения (устные и письменные), графические работы, разыгрывание воображаемых ситуаций и др.);

– **коммуникативные** (владение видами речевой деятельности, навыками информационно-смысловой переработки текста, продуктивной речевой коммуникации, обоснование высказанного суждения, поиск (проверка) необходимой информации в словарях, справочниках, каталоге библиотеки);

– **регулятивные** (иногда называют **организационные**; управление своей деятельностью: формулирование цели, планирование, прогнозирование результатов, контроль и оценка деятельности, внесение корректив; следование образцу и простейшим алгоритмам, учебное сотрудничество: умение договариваться, распределять работу, оценивать общий результат деятельности).

Учебно-методический комплект под ред. С. И. Львовой реализует в единстве совершенствования речевой деятельности и развития речемыслительных способностей и формирование системы предметных умений и навыков. Предметные умения ориентированы прежде всего на системность восприятия и усвоения учебного материала, демонстрацию внутриспредметных связей явлений языка и формирование на этой основе системы предметных компетенций.

Формирование системы знаний, умений и навыков обеспечивается следующими особенностями учебника:

1. направленность на формирование всех видов речевой деятельности. Так, в отдельных упражнениях учебника ставится целый комплекс заданий по тексту: прочитать текст, определить основную мысль, найти ключевые слова, озаглавить текст, написать изложение;

2. идея дифференцированного подхода к обучению: наличие разноуровневого дополнительного материала, выделенные красным цветом более трудных упражнений. Это дает возможность организовать на уроке работу как с сильными, так и со слабыми учениками. (7 класс: письмо по памяти и обоснование выбора букв в корнях слов с чередованием; распределение слова по графам таблицы и др.);

3. текстоцентризм, т. е. опора на систему, включающую целенаправленное и поэтапное овладение способами действия, обеспечивающими опознание языковых явлений и употребление их в речи, на основе комплексного лингвистического анализа текста.

На уроках используются разные виды работы с текстом:

– сравнение отдельных предложений и текстов;

– нахождение границ предложений в тексте, деление текста на абзацы;

– восстановление деформированного текста, собирание текста из фрагментов (текст, где представлены точки зрения ученых разных времен о строении Вселенной);

– выделение в тексте опорных (ключевых) слов;

– составление планов (картинного, словесного, тезисного), наложение готового плана на текст (например, в 6 классе необходимо сопоставить план с содержанием рассказа; выявить, все ли части отражены в этом плане; при необходимости план отредактировать, внося исправления);

– определение темы текста;

– определение идеи текста (выделение предложения, в котором выражается основная мысль, отношение автора к предмету речи);

– озаглавливание, анализ авторского заголовка;

– сравнение разных планов к одному тексту;

– выделение структурных частей текста (зачина, основной части, концовки); сочинение по данным рабочим материалам и опорным словам; составление текстов разных типов речи, разных стилей по одной теме: в упражнении «На уроке математики» предлагается изучить этимологию слова циркуль и составить три устных высказывания об этом предмете, используя три типа речи: описание (каков предмет), повествование (как однажды я укололся этим предметом), рассуждение (как им пользоваться);

– редактирование текстов (найти лексические ошибки и их прокомментировать; анализ сочинений учеников; поиск логической ошибки; устранение повторов);

– культуроведческий и историко-культурный аспекты. (Восполняют интерес ребенка к истории языка все упражнения из рубрики «Из истории лингвистики».)

– тесная связь с другими предметами школьной программы. Система упражнений «Русский язык на других уроках». В 7 классе в упражнении «На уроке биологии» письменно составить научный текст, описывая строение цветка, используя в тексте ключевые слова (список дан). «На уроке иностранного языка»: расскажите, какие части речи выделяются в том иностранном языке, который вы изучаете; назовите самостоятельные и служебные части речи; как изменяются слова самостоятельных частей речи в этом языке; в чем сходство и в чем различие в составе частей речи русского и иностранного языков.

«На уроке иностранного языка»: используется ли дефис при написании сложных слов в том иностранном языке, который вы изучаете в школе; совпадают ли орфографические правила написания сложных слов в русском и иностранном языках. Упражнения этого блока помогают реализовать и личностно-ориентированный подход, так как учитывают интересы ребенка в образовательном пространстве.

Важнейшей особенностью учебника «Русский язык» С. И. Львовой мы считаем направленность обучения на развитие познавательных аналитических способностей личности, которая реализуется в системе заданий,

формирующих у учащихся навыки самооценки и самоанализа. Это задания типа «*докажите, что...*», «*ответьте на вопрос, рассуждайте так...*»:

– с помощью данной информации расскажите о требованиях к содержанию текста; ответьте на вопрос, руководствуетесь ли вы этими требованиями при написании сочинения и изложений; установите, какие правила построения текста вы иногда нарушаете;

– используя материалы параграфа, подготовьте контрольные вопросы для повторения;

– какая информация содержится в данном тексте, какие сведения нужно добавить; оформите текст таким образом, чтобы он мог служить тезисным планом для выступления на тему «Синтаксическая роль деепричастий и причастий»; подберите по одному примеру к каждому пункту плана и подготовьте сообщение на указанную тему;

– докажите следующий тезис: чтобы правильно писать безударные личные окончания глаголов, нужно уметь определять спряжение глагола.

Как определено в документах по новому стандарту: «Одной из важнейших задач в плане реализации методологии и технологии формирования универсальных учебных действий является создание учебников нового типа, реализующих технологию формирования конкретных видов и форм универсальных учебных действий в данной предметной дисциплине» [1: 146].

УМК под ред. С. И. Львовой – учебник нового поколения, который предлагает более совершенную методическую систему обучения русскому языку. Такая система обеспечивает единство процессов познания окружающего мира через родной язык, способствует осмыслению основных его закономерностей, овладению всеми языковыми средствами в разных условиях общения. Этот учебник учит думать, уважительно относиться к речи, любить и беречь родной язык, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, потребность речевого самосовершенствования.

Таким образом, **учебник может стать помощником, но учебник принципиально иной, – учебник, позволяющий педагогу организовать деятельность школьников**, основанную на практическом применении знаний и учебных умений в решении жизненных задач.

#### Литература

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя. (Стандарты второго поколения) / Под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010.
2. Глазунова О. И. Антропологический проект образовательного пространства школы // Инновационный технологический пакет перехода от школы знаний, умений и навыков к школе способностей: Методическое руководство. М.: Пушкинский институт, 2009. 200 с.
3. Обучение русскому языку в школе: Учебн. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004. 240 с.
4. Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование научности XXI века в образовании: Пособие для учителя. М.: Пушкинский институт, 2001. 332 с.

## МЕСТО ВОПРОСА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

*Володина М. Н.*

ГБОУ СОШ №2049, г. Москва

MarinaVolodina@rambler.ru

В школьном образовании проблема обучения эффективному чтению, переход от знания к пониманию, к собственной интерпретации текста, к выявлению культурных подтекстов и ценностей метатекста – основополагающая и одна из самых сложных. В современном мире информационный поток – потенциал цивилизации, но вместе с тем угроза манипуляций сознанием. Навыки критического мышления необходимы современному подростку. Ошибки зачастую допускаются учениками из-за неверного, приблизительного, поверхностного понимания поставленного в задании вопроса; при устном ответе отвечающий «уходит в сторону» от заданной в вопросе темы. На мой взгляд, недостаточно уделяется внимания вопросу в целом, сказывается консерватизм педагога, репродуктивный подход к опросу по учебному материалу, однообразные, «плоские» вопросы.

Традиционно вопросы – прерогатива учителя на этапе проверки усвоения нового материала и повторения пройденного. Но место вопросов в современном образовании гораздо шире. Мы стремимся к повышению мотивации к обучению, удержанию познавательной мотивации и формированию функционально грамотной личности, готовой к решению жизненных задач и проблем. А это все, на мой взгляд, напрямую связано с увеличением доли диалогового обучения, а значит, и места вопросов, в том числе и поставленных учениками. Так, в темах сочинений заложен вопрос. Необходимо в системе учить выявлению этого вопроса, разложению его на смысловые составные. Особенно важно это при подготовке к сочинению-рассуждению. А в составлении устных текстов по разным учебным предметам это необходимый этап, без которого трудно будет логично выстроить мысли по теме, достичь коммуникативных и учебных целей выступления. Уровень владения русским языком и культура речи современных школьников оставляют желать лучшего. Коммуникация со сверстниками нередко ограничена скудным бытовым лексиконом, набором «смайликов», жаргоном общения в социальных сетях. Имея опыт преподавания в школе и вузе, я наблюдаю преемственность проблем в развитии связной грамотной речи. Это ставит новые задачи перед школьными учителями и вузовскими преподавателями.

На уроках русского языка правило, сформулированное в параграфе учебника, не обязательно для заучивания – важно умение им пользоваться. Для работы над правилом выбирается конструктивный метод. По-разному могут быть сформулированы вопросы по материалу – с использованием ключевые слова (в учебниках ОС «Школа 2100» такие слова прописаны в конце параграфа, а также предполагается со временем выведение ключевых слов параграфа самими учащимися). Кроме фронтального опроса, дети в парах (на зачетных уроках – в группах) проводят взаимопроверку по теории, задавая вопросы друг другу. К зачетным урокам мои ученики готовят карточки с вопросами и заданиями, которыми обмениваются на уроке. Сами вопросы показывают качество знаний и глубину понимания материала учеником, выявляют, произошел ли выход на уровень обобщения. Отметки выставляются как за ответы на полученную карточку, так и за сами вопросы. Анализ этого материала позволяет скорректировать работу на последующих уроках, дать дифференцированные задания, персонально ориентированные на того или иного обучающегося. Отбор слов для самодиктанта (их я задаю систематически) тоже подчиняется вопросу – самые сложные слова (учащиеся должны отобрать те, в которых чаще допускают ошибки или считают трудными для себя) или на определенную орфограмму.

На уроках литературы по прочитанному произведению я провожу письменный опрос, который содержит вопросы на знание содержания (уровень 1; ответы должны быть в одно или несколько слов; часто я задаю эти вопросы по приему «незаконченное предложение» или «верно – неверно»); вопросы на понимание (уровень 2; требуют ответа емким словосочетанием или полным предложением, выявляют первичное понимание учеником прочитанного текста, уровень сопоставления изученного ранее с новым материалом, биографии автора с нравственными проблемами, поднятыми в произведении). Со временем я ввожу в эти опросы 3-й уровень: задать автору вопросы, которые возникли в процессе или после чтения, и те, которые ученик хотел бы задать автору. Эти вопросы мотивируют на новые поиски смысла. К примеру, ребят не оставляют равнодушными факты биографии, интересные события в жизни писателей. Возникают разные вопросы: от риторических – «Почему зачастую так сложна и полна тяжелых испытаний жизнь писателя?», «Могли бы они написать что-то значимое, если бы их судьба была легкой, жизнь безмятежной?» до конкретных – «Почему он дал такое имя герою?» и т. п. Интересны прототипы литературных героев, точки соприкосновения фантазии автора с его жизненными переживаниями. Так, к примеру, в 5 классе мои ученики знакомятся с романом «Два капитана». В своем рассказе о писателе и прототипах героев я сознательно оставляю открытыми некоторые вопросы, недосказанными детали и т. п., что закладывает в урок возникновение вопросов. Чем больше ребята узнают об исторической правде исследования севера, тем больше возникает вопросов об этих экспедициях, творчестве Каверина, об истории страны, о судьбах людей, пожертвовавших жизнью во благо Родины. На уроке по книге «Голова профессора Доуэля» дети задавались вопросами о нравственном выборе каждого человека, об ответственности врача, ученого перед человечеством, рассуждали об этических проблемах достижений науки и, что, может быть, самое важное, задавали вопросы сами себе: «Как бы я поступил в подобной ситуации?», «Чем я готов пожертвовать?»

В современном образовании важное место отводится проектной деятельности, в процессе которой многие учебные навыки закрепляются и развиваются и где заложен огромный потенциал для развития личностных



---

качеств обучающихся. Развитие критического мышления в режиме проекта начинается с проблематизации, с возникновения вопроса. В название проекта закладывается вопрос, поставленный автором, его гипотеза. На каждом этапе проектирования проводится рефлексия, неотъемлемая часть которой – вопрос. Рефлексирующий способен к самообразованию, саморазвитию, объективнее смотрит на мир, толерантнее относится к окружающим. Умение понимать вопросы, отвечать на них, задавать вопросы, а значит, конструктивно вести беседу – лежит в основе успешного общения, разрешения конфликтов, эффективного сотрудничества. Человек мыслящий – человек с развитым внутренним диалогом, навыками рефлексии, достаточно высоким уровнем критического мышления.

## ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ»

Гурьянова Л. Б.

ПГПУ имени В. Г. Белинского, г. Пенза  
Lyudmila010159@yandex.ru

Современная лингводидактика все активнее развивает идею о необходимости культурологического подхода к преподаванию родного языка, когда он осознается и как учебный предмет, и как инструмент познания окружающего мира, и как мощное средство воспитания. Русская педагогическая мысль еще в XIX в. почувствовала необходимость изучения отечественной истории, литературы, культуры, языка. Современные исследователи говорят о том, что «систематическое и последовательное включение в курс русского языка местного языкового материала, регионально актуальной языковой и внеязыковой информации позволяет создать естественный культурный фон в обучении, обеспечить живую связь с национальной памятью, сохраненной в слове» [1].

В учебный план факультета русского языка и литературы Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского включена дисциплина «Лингвистическое краеведение», которая расширяет и углубляет знания студентов по русскому языку, позволяет привлечь их внимание к языковым проблемам региона, способствует формированию культурологической и регионоведческой компетенции, помогает освоить инновационные формы и приемы работы с лингвистическим и экстралингвистическим материалом. Традиционно объектами лингвистического краеведения выступают диалектная лексика и фразеология, местная ономастика, язык художественных произведений писателей, связанных с местным краем и т. д.

Включение кафедры русского языка и методики преподавания русского языка в Федеральную целевую программу «Язык провинциального города: лингвокультурологическое исследование» не могло не отразиться на программе данной дисциплины, ведь известный лингвист Т. В. Шмелева считает, что в подготовку будущего учителя-словесника, кроме диалектологии, должны войти «новые дисциплины, такие как лингвистическая урбанистика и лингвистическая регионалистика (регионоведение)» [2].

В ходе чтения лекций по дисциплине студенты знакомятся с возможными направлениями изучения языка города, а на практических занятиях анализируют местный материал, собранный ими. Кроме традиционных методов мы используем и такие, которые позволяют варьировать виды занятий: пресс-конференции, интерактивные экскурсии по местам, связанным с пензенскими лингвистами, деловые и дидактические игры, разработанные на кафедре.

Интерактивная игра «Язык нашего города» позволяет познакомиться с основными терминами описания языкового облика города, с историей астионима Пенза, с местной топонимией, проанализировать различные эпиграфические и рекламные тексты, собранные студентами. Такую игру можно отнести к разряду интеллектуальных, так как она позволяет повысить мотивацию познавательной деятельности и расширить кругозор студентов, вызвать интерес к изучаемой дисциплине.

Деловая игра «Рекламное агентство», разработанная нами, позволяет иначе взглянуть на языковой облик нашего города.

Цели игры:

- обучение приемам лингвистического анализа текстов, отражающих «языковой быт города», и создание эргонимов с учетом критериев оценки «оригинального» имени;
- совершенствование профессиональной компетентности будущего учителя-словесника, знакомство с игровыми технологиями, которые могут быть использованы при разработке элективных курсов по лингвистическому краеведению;
- формирование умения работать в малых группах, отработка внутрикомандного распределения ролей и эффективное ознакомление участников команд с деловыми качествами друг друга.

Вся группа делится на несколько рекламных агентств, которые должны состоять из 5 сотрудников: *директора*, который координирует работу; *аналитика*, который должен провести лингвистический анализ эргонимов – наименований коммерческих и государственных предприятий данного профиля; *специалиста по неймингу*, который предлагает и обосновывает креативное название предприятия; *менеджера* и *маркетолога*, которые продвигают данное название и организуют рекламную компанию. Перед игрой каждый из участников получает перечень своих должностных обязанностей.

Данная игра включает следующие этапы.

1. Предварительный, в ходе которого формируются рекламные агентства, распределяются должностные обязанности, производится сбор и обработка местного языкового материала.
2. Представление рекламных агентств, их символики и названия.
3. Презентация креативных названий, разработанных рекламными агентствами, и их продвижение на рекламном рынке региона.
4. Подведение итогов игры.

Отличительной чертой данной деловой игры является дебрифинг, т. е. рефлексия, в ходе которой студенты не только определяют степень своей удовлетворенности от игры, но и сообщают об успехах и личных достижениях.

В ходе проведения данной деловой игры студенты разработали названия прачечной «Енот», салона «НеобыЧАЙные истории», аптеки «Здравия Желая», магазина для женихов и невест «Свадебный переполох», магазина «Книжник», свадебного агентства «Желание», агентства детских праздников «Радужный жираф» и т. д. Все они составляют банк потенциальных эргонимов нашего города. Надеемся, что ими воспользуются рекламные агентства, работающие на пензенском рынке. Подобные игровые технологии в будущем могут использоваться в элективных курсах по лингвистическому краеведению, так как эффективность использования краеведческого материала в школе напрямую зависит от готовности будущего учителя-словесника к такой работе и уровня его профессиональной компетентности.

#### Литература

1. Новикова Т. Ф. Лингворегионоведение. Ч. 1. Программа и программно-методические материалы – drase. bsu.edu.ru/.../758/Novikova\_Lingvoregion\_progprogramma. pd
2. Шмелева Т. В. Диалекты и язык города // Русские народные говоры: история и современное состояние: Тезисы докладов межвузовской научной конференции. Новгород, 1997.

## ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И ДИАГНОСТИКИ ЗНАНИЙ: «ЗА» И «ПРОТИВ»

*Добросова Л. А.*

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №22 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Казань, Республика Татарстан  
sch22@list.ru

Сейчас, пожалуй, не найдешь ни одной школы, где бы ни разу не применялось тестирование на самых разных уровнях. Тем не менее вопрос об использовании тестов – один из самых актуальных на сегодняшний день в системе образования. Проблемы связаны с определением возможности, целесообразности и необходимости использования тестов, со спецификой содержания того или иного предмета. Поэтому неудивительно, что имеются как сторонники, называющие положительные стороны тестирования, так и его противники, которые указывают на его недостатки.

К настоящему времени в школьной практике проверки знаний учащихся сложились две основные формы контроля: устный опрос и письменная работа. Устный опрос является выборочной формой контроля знаний отдельных учащихся, отнимающей значительный объем драгоценного времени от урока. Письменная работа чрезвычайно трудоемка и не оперативна. Зачастую преподаватель, не успев справиться с проверкой работ учащихся, начинает следующий урок без информации о том, какие разделы предыдущего материала не были усвоены учениками в достаточной степени. К тому же оба этих метода не избавлены от негативных проявлений, связанных с необъективной оценкой знаний. Для текущей проверки можно с успехом применять тестирование. Как известно, в учебном процессе тестирование выполняет обучающую и контролирующую функции. Чаще всего, конечно, используются обучающие тесты, так как они направлены на корректировку знаний учащихся, дают комментарии к неверно данным ответам, имеют ссылки разного рода. Этот момент очень важен, если тест задан на дом, поскольку учащиеся, выполняя задание, не имеют возможности в случае затруднений в данный момент обсудить интересующие их вопросы с учителем. Тестирование облегчает и ускоряет самостоятельную работу и дает время на осознание того, насколько усвоен материал. Контрольные тесты применяются как средство оценки качества знаний учащихся. Тогда, оперативно проверив работы, преподаватель сможет своевременно откорректировать изложение материала следующего урока, уделив больше внимания слабо усвоенным разделам. Отсутствие трудоемкой проверки письменных работ позволяет достаточно часто проводить контрольные мероприятия, создавая у учащихся ощущение тотального контроля знаний. Педагогический опыт показал, что в сочетании с другими видами проверки использование тестовых заданий является весьма эффективным инструментом, стимулирующим подготовку учащихся к каждому уроку и повышающим мотивацию к изучаемому предмету. Можно выделить ряд преимуществ тестирования перед традиционной формой контрольной работы.

1. Тесты можно проводить в больших группах учащихся.
  2. Тесты обеспечивают единый подход к проверке качества знаний.
  3. Применение тестовых контрольных работ является попыткой получить более надежные и объективные показатели успешности обучения. Проверка знаний в традиционной форме может в некоторой степени определяться характером взаимоотношений учителя и ученика, индивидуальными особенностями преподавателя, в то время как использование тестов это исключает. При программном же обеспечении системы тестирования, при автоматизированной обработке материалов и выдаче ее результатов может быть достигнута полная объективность результатов.
  4. Выполнение обучающих тестов позволяет учащимся обнаружить пробелы в своих знаниях и принять меры к их устранению, обеспечивает возможность коррекции своих знаний. Значит, тестирование способствует самообразованию. В этом плане эффективны как итоговые, так и промежуточные тесты. Промежуточные дают возможность оценить степень усвоения отдельных разделов, итоговые могут быть использованы как форма отчетности в учебном процессе.
  5. Тестирование намного быстрее проверяется учителем – оно экономит время. Так, например, на проверку контрольного диктанта в 7 классе (26 человек) уходит почти час, в то время как на проверку тестов в этом же классе в два раза меньше.
  6. Тестирование дает возможность подвергнуть контролю большой учебный материал при минимальной затрате времени.
  7. Тестирование позволяет сравнивать результаты обучения в различных классах и даже школах.
- Вместе с тем, на мой взгляд, тестирование имеет ряд недостатков.
1. Тесты проверяют только фактические знания, а не их глубину, фундаментальность, уровень развития мышления, логику рассуждения.
  2. Можно ответить наугад.
  3. Глобальное распространение тестирования способствует понижению уровня речевой культуры общества, поскольку теряются навыки вербального оформления речи. А именно этот процесс важен для гуманитарных предметов. При тестировании невозможно выявить уровень владения разговорной речью. На уроках русского языка по культуре речи ученик может выправить текст в компьютере, но полученный результат не говорит о хорошем владении речью.

4. Тесты по русскому языку проверяют не реальное владение навыками письменной и устной речи, а лишь знание правил орфографии и пунктуации, лексических, морфологических и других норм. Многие из выпускников, достаточно легко выполняя тесты на ЕГЭ по русскому языку, в то же время не соблюдают важнейших правил орфографии и пунктуации, употребления языковых единиц в собственной речи. Выполнять тесты и грамотно писать и говорить – не одно и то же.

5. Что же касается объективности проверки тестов, то и оно вызывает сомнения. Отдавая тест на проверку компьютеру или неспециалисту, который будет ориентирован на «ключи», можно неоправданно занижить оценку ученику, который поставил запятую, а не, скажем, тире или написал *оттого что* слитно, а не отдельно потому, что понял текст иначе, чем это предполагалось автором «ключей».

По мнению преподавателей нашего методического объединения, столь активное использование тестирования уже сказалось на преподавании русского языка в школе. Учителя меньше времени стали уделять различным формам речевой деятельности учащихся и большее – формальному заучиванию правил орфографии и пунктуации. А это привело к снижению уровня речевой культуры.

Итак, практика показывает: тестирование все чаще используется в системе образования, и значимость тестов как одного из средств обучения немаловажна. Возможно использование тестирования в качестве способа объективной оценки подготовленности учащихся, но все же не единственного, а требующего какой-либо другой, традиционной формы проверки.

## ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (УУД) ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА Г. Г. ГРАНИК

*Ефремова О. А.*

МБОУ СОШ №13 имени Героя Советского Союза Ф. В. Санчирова, г. Самара  
olgaefremova1708@rambler.ru

Современная жизнь предъявляет нашим выпускникам различные требования, которые кратко можно охарактеризовать так: сегодня мало быть просто знающим, мало иметь в своем багаже хорошие оценки по предметам – нужно научиться применять свои знания, умения и навыки не только в сфере узкой специальности, но и в семейной, общественной, политической жизни.

В этой связи очень актуальными становятся те универсальные учебные действия (УУД), которые вводятся ФГОС.

**а) Личностные:**

- формирование основ гражданской идентичности;
- правосознание, межличностные отношения;
- выбор профильного образования и готовность к дальнейшему самообразованию.

**б) Регулятивные** – способность ставить цели и задачи, уметь контролировать свои действия, планировать будущий результат.

**в) Коммуникативные:**

- умение работать в группе, согласовывать свои действия, договариваться и поддерживать контакты;
- речевая деятельность.

**г) Познавательные:**

- смысловое чтение и осознанная работа с информацией;
- проектно-исследовательская работа;
- изучение различных действий и операций и умение применять их на практике.

«В основе развития УУД лежит **системно-деятельностный подход**. Активность обучающегося признается основой достижения развивающихся целей образования – знания не передаются в готовом виде, а добываются самими обучающимися в процессе познавательной деятельности» [1: 2–3]. Предметными результатами обучения по предметной области русского языка в данном контексте становятся:

«1) совершенствование видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения;

2) понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности, в процессе образования и самообразования;

3) использование коммуникативно-эстетических возможностей русского языка;

4) расширение и систематизация научных знаний о языке; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; освоение базовых понятий лингвистики, основных единиц и грамматических категорий языка;

5) формирование навыков проведения различных видов анализа слова (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического), синтаксического анализа словосочетания и предложения;

6) обогащение активного и потенциального словарного запаса, расширение объема используемых в речи грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств адекватно ситуации и стилю общения;

7) овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка, основными нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными), нормами речевого этикета; приобретение опыта их использования в речевой практике при создании устных и письменных высказываний; стремление к речевому самосовершенствованию;

8) формирование ответственности за языковую культуру как общечеловеческую ценность» [1: 8–9].

Все вышеперечисленные требования ФГОС нашли свое отражение в методике преподавания русского языка Г. Г. Граник. И это четко прослеживается в проведении уроков по данной методике в 5–6 классах. Далее предложены 2 конспекта уроков по методике Г. Г. Граник с расшифровкой всех УУД пошагово в течение всего урока.

**Тема:** «Приставочный и суффиксальный способы словообразования в русском языке» [2; 3: 51–54].

**Класс:** 6а

Структура урока	Формирование УУД
I. Организационный момент (подготовка рабочего места, приготовление к уроку). Постановка целей и задач урока, оформление доски.	Личностные. Ценностно-нравственная ориентация (настройка на работу, установление доброжелательных отношений в коллективе, контакта с классом). Регулятивные. Волевая саморегуляция.
II. Командная игра на коммуникативное взаимодействие и развитие навыков общения «Пойми меня». Правила: группа учащихся встает в ряд, один за дру-	Коммуникативные: – организация группового взаимодействия; – умение доносить свою мысль до партнера посредст-

гим, первому загадывается слово, далее по цепочке необходимо объяснить это слово жестами и мимикой, не произнося ни слова.	вом жестов и мимики.
<p>III. Работа по теме урока: *проверка кроссворда (д/з) и повторение основных теоретических определений (корень, окончание, основа, приставка, суффикс, флексия, аффикс, префикс, постфикс).</p> <p>*изучение приставочного и суффиксального способов словообразования.</p> <p>а) Суффиксальный способ. Ответьте на следующие вопросы. Как образовались слова <i>слоненок, городской, березняк</i>? (С помощью суффиксов.) Это самый распространенный способ словообразования.</p> <p>слон    слоненок, береза    березняк</p> <p>город    городской</p> <p>б) Приставочный способ. А как образовались слова <i>неправда, запеть, переходить</i>? (С помощью приставки или префикса.)</p> <p>правда    неправда, петь    запеть</p> <p>ходить    переходить</p> <p>*Для закрепления выполняем задание 48 [3: 52]. Прочитайте данные слова. Запишите сначала те, которые образовались суффиксальным способом, а затем те, которые образовались префиксальным способом. <i>Программный, рассудить, обмакнуть, прикасаться, тротуарчик, растрогать, вниз, носилце, безыскусственный.</i></p>	<p>Познавательные: – общеучебные – умение работать с информацией и применять ее для решения практических задач; – логические – умение анализировать и классифицировать.</p> <p>Коммуникативные: – умение слышать и слушать; – умение аргументировать свое мнение, приводить доказательства.</p> <p>Познавательные: общеучебные – умение работать с информацией, анализировать ее и применять для решения практических задач; – строить речевое высказывание в устной форме.</p> <p>Личностные. Развитие познавательного интереса, ситуации самоконтроля, создание ситуации успеха.</p> <p>Познавательные. Постановка и решение проблем, умение применять полученные навыки для решения практических задач.</p> <p>Общеучебные – умение строить доказательства.</p> <p>Коммуникативные. Умение аргументировать свою точку зрения, доносить свою мысль до окружающих.</p> <p>Регулятивные. Волевая саморегуляция, контроль и коррекция.</p>
IV. Подведение итогов. Рефлексия	<p>Коммуникативные: – умение слушать и слышать; – умение аргументировать свои высказывания и приводить соответствующие доводы.</p> <p>Регулятивные. Оценка, выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению.</p>

**Тема:** «Алфавит» [4: 179–181]

**Класс:** 5а

Структура урока	Формирование УУД
I. Организационный момент (подготовка рабочего места, приготовление к уроку). Постановка целей и задач урока, оформление доски.	Личностные. Ценностно-нравственная ориентация (настройка на работу, установление доброжелательных отношений в

<p>II. Проверка домашнего задания. Один учащийся работает у доски с заданием 206. Спишите слова, вставляя в местах пропусков ъ или ь. Но будьте осторожны: вам могут встретиться слова, где нет ни ъ, ни ь. <i>Об...единение, солов...иный, об...явление, без...облачный, сер...ёзный, в...ётся, раз...езжать, с...ешьте, ад...ютант, п...едестал, обез...яничать, об...ём, об...ективный, в...юга, от...утьюжить, суб...ект, сверх...естественный, вз...ерошенный, ин...екция</i> [4: 178].</p> <p>2) Остальные выполняют:</p> <p>1) фонетическую разминку (игра с фонемами – анаграммами); Анаграммы (составить из данного слова другое, используя только предложенные буквы):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) баня (баян)</li> <li>2) брак (краб)</li> <li>3) карп (парк)</li> <li>4) соринка (росинка)</li> <li>5) мать (тьма)</li> </ol> <p>2) повторение окончаний им. сущ. и глаг. (работаем с пословицами) <i>Без букв и грамматики не выучишься математике. Грамоте учиться всегда пригодится. Если хочешь познать истину, начинай с азбуки.</i></p> <p>III. Изучение новой темы.</p> <p>а) Какая общая тема объединяет все эти пословицы? б) Сегодня мы с вами изучаем русский алфавит. Конечно, сейчас вы скажете, что уже его изучали в начальной школе. Например, его можно было изучить в стихотворной форме (учащиеся читают стихотворение об алфавите). в) Но наш современный алфавит прошел долгий путь, изменяясь так же, как изменялись исторические вехи русского народа. Мы на предыдущих уроках уже говорили о том, как зародилась письменность у разных народов. Изучали мы зарождение славянской письменности, которая появилась благодаря братьям Кириллу и Мефодию. Сейчас об этом нам в краткой исторической справке расскажут ребята (выступают учащиеся). г) теперь давайте подведем небольшой итог нашего исследования и дадим определение: алфавит – это совокупность букв, расположенных в принятом для данного языка порядке. Слово «<i>алфавит</i>» произошло от названий букв греч. алфавита – альфа и вета. В наш словарь занесем 3 новых слова (стр. 180). А как вы думаете, что такое буква? Буква – это графический знак для обозначения звуков речи на письме. А наука, изучающая буквы, их начертания и соотношения со звукам, называется графикой. д) Русский алфавит состоит из 10 гласных и 21 согласной буквы, а также знаков ъ и ь, которые никакого звука не обозначают. е) Буквы бывают прописными (большими) и строч-</p>	<p>коллективе, контакта с классом). Регулятивные. Волевая саморегуляция.</p> <p>Регулятивные. Оценка, выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению. Познавательные: Общеучебные – умение работать с информацией, анализировать ее и применять для решения практических задач; – строить речевое высказывание в устной форме; – умение применять свои знания на практике. Коммуникативные – уметь аргументировать свою точку зрения, выстраивать свой ответ в четко заданных рамках культуры речи.</p> <p>Познавательные: Общеучебные – умение работать с информацией (книга), контроль результатов деятельности, применение полученных ранее знаний. Логические – умение анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать. Коммуникативные. Умение слушать и слышать и выполнять. Личностные. Развитие творческого мышления, позитивного настроения. Регулятивные. Оценка, выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению.</p> <p>Познавательные – умение обобщить полученную информацию и сделать вывод. Коммуникативные: – умение слышать и слушать. – умение в интонационной форме доносить информацию до слушателей (чтение стихотворений), выступать перед публикой, не допуская речевых ошибок. Личностные. Развитие познавательного интереса, ситуации самоконтроля, создание ситуации успеха.</p>
--	---



<p>ными (маленькими), печатными и рукописными. ж) Ответьте мне на вопрос: могут ли одной буквой обозначаться разные звуки? – и приведите пример.</p>	
<p>IV. Закрепление изученного материала. *Для повторения выполняется задание 210 (располагаем в алфавитном порядке названия стран). <i>Где вы будете искать Австрию: в начале или в конце справочника? А Швецию? Бельгию? Японию? О какой стране говорится раньше – о Польше или о Греции? О Румынии или Чехии? Об Индии или Эквадоре?</i> **Выполняем задание «Юный шифровщик» (необходимо расшифровать послание, скрытое в наборе букв).  ***Четыре человека работают отдельно – рисуют на доске буквы будущего.</p>	<p>Личностные. Смыслообразование – развитие учебных мотивов. Познавательные. Логические – подведение под понятие, установление причинно-следственных связей, классификация. Коммуникативные. Умение аргументированно отстаивать свою точку зрения.  Личностные. Создание ситуации успеха. Познавательные: – постановка и решение проблем; – логические – умение анализировать и обобщать. Личностные. Развитие творческого мышления, формирование чувства прекрасного. Коммуникативные. Умение в устной форме донести до слушателей идею своей творческой работы.</p>
<p>V. Подведение итогов. Рефлексия</p>	<p>Коммуникативные: – умение слушать и слышать; – умение аргументировать свои высказывания и приводить соответствующие доводы. Регулятивные. Оценка, выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению.</p>

Изучение русского языка по данному УМК способствует достижению **метапредметных результатов**, среди которых:

- работа со словариком и проверка домашнего задания (самоконтроль и самопроверка);
- составление самоинструкций (алгоритм для четкого пошагового выполнения задания). С помощью самоинструкций у школьников формируется **прием** по применению правила (см., например, в 5 классе самоинструкции «Знаки препинания в простом и сложном предложении», «Правописание глаголов с безударными личными окончаниями», «Правописание корней с чередующимися гласными», «Правописание приставок») [5];
- возможность **отработки навыков** по различным направлениям: орфография, морфология, синтаксис и пунктуация – через выполнение разноуровневых заданий учебника [6];
- **развитие устной и письменной речи**: задания на воображение, фантазирование, развитие мысли, умения излагать, выражать свои чувства, желания, стремления [6];
- построение **комплексного анализа текста** (стилистический, эмоциональный, пунктуационный, графический и т. д.) [6];
- умение **планировать и оценивать** свою работу (в учебники введена специальная рубрика после изучения каждого раздела «Проверьте свои знания», направленная на обобщение пройденного, на его особое повторение) [5];
- **умение анализировать и структурировать информацию** (сравнивать, классифицировать, выявлять причинно-следственные связи и т. п.). В учебники введены специальные параграфы «Что с чем нельзя путать?», предполагающие операцию сравнения (например, в 6 классе при изучении числительного) [5].

### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. №1897.
2. Выдержки из доклада учителя русского языка и литературы О. А. Ефремовой на секции «Особенности внедрения учебников нового поколения в образовательные учреждения Самарской области» в рамках VII Международной научно-практической конференции «Педагогический процесс как культурная деятельность», 2011 г.
3. Граник Г. Г. Русский язык. 6 кл.: В 2 ч. Ч. 1. Учеб. для общеобразоват. Учреждений / Под. общ. ред. Г. Г. Граник. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010. 197 с.; илл.
4. Граник Г. Г. Русский язык. 5 кл.: В 2 ч. Ч. 1. Учеб. для общеобразоват. Учреждений / Под. общ. ред. Г. Г. Граник. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. 222 с.; илл.
5. Выдержки из доклада Н. В. Герасименко – руководителя секции «Особенности внедрения учебников нового поколения в образовательные учреждения Самарской области» (VII Международная научно-практическая конференция «Педагогический процесс как культурная деятельность», 2011 г.).

- 
6. Выдержки из доклада учителя русского языка и литературы О. А. Ефремовой на секции «Педагогическая мастерская: Технология работы педагога в условиях информационной среды на основе УМК “Сферы” и “Русский язык” (под. ред. Г. Г. Граник)» в рамках Регионального педагогического форума «Партнерство через образование», 2010 г.

## ЭЛЕМЕНТЫ ЛИНГВИСТИКИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ИНТЕГРИРОВАННОМ УРОКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Жарков Д. В.

Московский государственный областной университет, г. Москва  
zharkovdmitri@mail.ru

В современной школе основной формой обучения математике является урок. Любому уроку присущ ряд признаков: наличие воспитательных, образовательных, развивающих целей, отбор учебного материала в соответствии с поставленными целями, достижение этих целей путем подбора подходящих средств и методов обучения, организация соответствующей деятельности учителя и учащихся. Интегрированное обучение может выступить как средство повышения учебной мотивации в средней школе.

Интегрированный урок имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным уроком. Это выражается в том, что учащиеся находят связи между фактами в различных предметных областях, происходит углубление представлений о предметах, расширение кругозора и систематизация знаний. Кроме того, одно и то же явление рассматривается с нескольких сторон, что способствует формированию разносторонне развитой личности. Методической основой интегрированного урока является формирование у школьников целостной картины окружающего мира, установление внутриспредметных и межпредметных связей. Поэтому интегрированным называют любой урок, для проведения которого привлекаются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала других наук. Интегрированные уроки помогают формировать общие познавательные, творческие умения и вырабатывать на их основе правильные оценочные суждения.

Прежде чем начать излагать основное содержание данных тезисов, хочу заметить: автор данных строк является учителем математики. Тем не менее гуманитарная сторона данного вопроса нас особенно заинтересовала после посещения Московского Педагогического марафона учебных предметов, а именно – дня учителя математики, где в рамках интерактивного общения Н. Н. Андреев представил аудитории новый журнал «Квантик» [1]. Этот журнал привлек мое внимание не только прекрасным оформлением, что немаловажно, но и нестандартными задачами.

Чтобы интегрированный урок стал увлекательным для наибольшего числа учащихся, необходимо среди всего разнообразия задач и заданий стараться выбрать те, которые имеют некоторую гуманитарную составляющую: например, несут в себе гуманитарное содержание, хотя непосредственно связаны с математикой. Кроме того, предлагают такие задания, в которых знания по математике тесно переплетаются со знаниями по другим предметам. Среди последних в практике особое место занимают задания на установление аналогий между изучаемым математическим материалом, в частности задачи на «смысловые и звуковые пропорции». Их можно рассматривать как дополнительный материал при изучении соответствующей темы («Отношения и пропорции») в школьном курсе математики. Приведем фрагменты из этих задач, взятых из [2].

**Фрагмент 1** (с. 11, №4). «Решите приведенные ниже “звуковые пропорции”. Для каждого из звуков  $x_1, x_2, \dots$  укажите  $\langle \dots \rangle$  1)  $з:c=b:x_1=x_2:c=x_3:x$ ».

**Фрагмент 2** (с. 130, №220). «Даны серии смысловых пропорций:  $\langle \dots \rangle$  б. вперед :  $x_{21}$  = вправо :  $x_{22}$  =  $x_{23}$  : наружу =  $x_{24}$  :  $x_{25}$ ».

На этой задаче хотелось бы остановиться более подробно, так как обобщающей для данных членов является «характеристика направления по фиксированному пространственному параметру» [2: 381]. Такой тип упражнений помогает выработать умение ориентироваться в содержании любой задачи, особенно текстовой. Результаты социологического опроса, проводившегося на Съезде учителей математики в МГУ, показали, что одной из наиболее трудных тем школьного курса математики являются текстовые задачи. Более того, недавно И. В. Яценко «назвал вопиющим тот факт, что 30% школьников не смогли решить простейшую математическую задачу» [3].

Фабула следующей задачи содержит в себе историко-культурный элемент – и в то же время лингвистический, а решается с помощью применения методов математической статистики.

**Фрагмент 3** (с. 51, №74). «При археологических раскопках на месте древнего города Г. найдены семь текстов на неизвестном языке, записанных неизвестной письменностью. Они написаны в разное время на предметах из разных материалов...»

Наконец, в заключение приведем фрагмент текста задачи, которая, на наш взгляд, показывает, каким образом следует связывать воедино элементы национального культурного наследия, патриотического воспитания и одновременно использовать для решения задачи аппарат математической логики.

**Фрагмент 4** (с. 54, №79). «Древнейшая система письма у славян носит название глаголица. Ниже приводятся старославянские слова, записанные глаголицей, с указанием того, какие русские слова им соответствуют...»

Рекомендуемые мною задачи и упражнения для проведения интегрированного урока показывают эффективность объединения элементов лингвистики для решения математических задач. В настоящее время, на мой взгляд, назрела необходимость в создании и проведении подобных (интегрированных) уроков. Потребность в их возникновении объясняется целым рядом причин: интегрированные уроки развивают потенциал самих учащихся, побуждают к развитию логики мышления, коммуникативных способностей; форма проведения интег-

рированных уроков нестандартна. Использование различных видов работы в течение урока поддерживает внимание учеников на достаточно высоком уровне; снижает утомляемость, значительно повышает познавательный интерес.

#### **Литература**

1. Хочешь узнать, как устроен язык? // Квантик. 2012. №2. С. 6–10.
2. Задачи лингвистических олимпиад. 1965–1975 / Ред.-сост. В. И. Беликов, Е. В. Муравенко, М. Е. Алексеев. М.: МЦНМО, 2006. 570 с.
3. Треть московских школьников на пробном ЕГЭ по математике не смогли решить простейшую задачу – [www.gazeta.ru/social/news/2012/04/06/n\\_2279077.shtml](http://www.gazeta.ru/social/news/2012/04/06/n_2279077.shtml)

## АЛГОРИТМИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Жилейкина О. М.*

МОУ гимназия городского округа Фрязино, Московская обл.

В 1970 г. в школьный курс русского языка вошли понятия «орфограммы» и «пунктограммы». Перед учителем встала непростая задача – научить школьников находить их. Для этого нужно было, объяснив правило, найти приемлемый способ решения орфографических и пунктуационных задач. Овладение грамотным письмом начинается с умения видеть точки применения правила. Это называется орфографической и пунктуационной зоркостью.

Кроме того, что нет единого определения орфограммы и пунктограммы (часто на уроке мы для удобства называем их «ошибкоопасными местами»), существует ряд трудностей.

1. Орфография и пунктуация не являются единственными целями изучения, так как правила сориентированы на лингвистический анализ слова и знание основ синтаксиса и могут усваиваться лишь по мере изучения соответствующих вопросов русского языка.

2. Орфографический и пунктуационный материал оказывается «разорванным» программами различных классов. Например, тема «Не с различными частями речи» изучается с 5-го по 7-й класс. При этом нарушается принцип последовательности, преемственности и перспективности в процессе обучения правописанию. Отсюда необходимость системного изложения материала, что должно обеспечить глубокое и качественное усвоение материала.

В этой связи на основании опыта работы я создала авторскую программу «Экспресс-программа обучения на уроках русского языка». Программа была представлена и одобрена на заседании Городского методического объединения 9 января 1996 г. Тогда в ней было 29 таблиц. За прошедшее время некоторые таблицы были переработаны, добавлен ряд новых. Сейчас программа носит название «Алгоритмизированное обучение на уроках русского языка» и содержит 70 таблиц, включающих материалы курса 5–9 классов.

Алгоритм – это схема, модель умственных действий, указывающая ряд последовательных операций, которые непременно приведут к правильному результату. Алгоритмы помогают сократить до минимума количество правил, подлежащих запоминанию, объединить разрозненные орфографические правила. Ученики начинают видеть систему, что облегчает им понимание и запоминание. Простота и наглядность модели алгоритма способствует более успешному его усвоению.

Алгоритмы могут как даваться в готовом виде, так и составляться вместе с учащимися на уроке или учащимися самостоятельно (тогда проводится конкурс лучшей таблицы). При этом важно, чтобы все пункты алгоритма были предельно лаконичными и понятными. Способность «читать» схему отрабатывается специальными заданиями:

1. внимательно ознакомьтесь с таблицей, попробуйте пересказать ее содержание;
2. каждое положение таблицы поясните примером;
3. перескажите содержание правила;
4. вспомните, что нужно учесть, чтобы не делать ошибок.

В процессе усвоения ученик должен запомнить, что надо идти последовательно, не через «ступеньки». Если сначала учащиеся проговаривают алгоритм, то конечная цель работы – «свертывание» материала по мере усвоения. Положительный результат дает как целесообразность использования таблиц, так и постоянное повторение материала. Каждый ученик, начиная с 5-го класса, ведет «Тетрадь для правил» с личным орфографическим словарем. Какие-то таблицы носят опережающий характер, какие-то являются сводными; есть и блочное расположение отдельных тем (например, «Глагол», «Наречие» и др.)

В 5–6 классах для лучшего запоминания и пробуждения интереса к предмету в таблицах используются шуточные названия: «Дружба гласных» (сюда включен ряд правил, связанных с написанием 0-Е и И-Ы), «Сказка о глаголе и его детях – причастии и деепричастии» и др.

Каковы причины обращения к алгоритму? Не секрет, что сегодняшние дети испытывают трудности в логическом мышлении. Одна из причин – отсутствие интереса к художественной литературе и интерес к компьютерным ресурсам. Но ведь работа на компьютере – это пошаговое освоение материала, т. е. алгоритм учит работать с правилом. Проанализировав алгоритм рассуждения, ученик получает четкую инструкцию, какие шаги и в каком порядке следует делать, чтобы получить правильный результат. Алгоритм предписывает единообразное решение любой задачи определенного типа. Для этого надо выбрать условия верного написания, для чего необходимо:

1. определить, в какой части слова находится орфограмма;
2. определить, какой частью речи является данное слово;
3. применить соответствующую таблицу.

В последующих классах за счет подобного изложения материала идет отработка навыков грамотного письма и ведется работа по развитию речи.

В работе над программой я опиралась на технологию перспективно-опережающего обучения С. Н. Лысенковой. Эта технология решает целый комплекс как образовательных, так и воспитательных задач объяснительно-иллюстративным методом с элементами диалога. Технология Лысенковой ориентирована на стандарты и предполагает успешное обучение всех.

Итак, таблица-алгоритм как форма наглядности в обучении является не столько иллюстрацией, которая дается параллельно с устным или письменным изложением теоретического материала, сколько ключом к решению практических задач.

Работа со схемой учит умению выделять главное в изучаемом материале, способствует развитию логического мышления учеников, умения в конкретном лингвистическом факте видеть языковую закономерность. К сожалению, к пониманию возможностей системы таблиц некоторые ученики приходят не сразу. Большая часть таблиц записывается в 5 классе, когда идет интенсивное повторение объемного курса начальной школы и нового материала. В 9-м классе таких таблиц всего лишь несколько, что дает возможность полноценной подготовки к ГИА.

Чтобы урок был продуктивным, а обучение эффективным, необходимо использовать разные приемы контроля, так как обучение орфографии, построенное по принципу опоры на алгоритмы орфографических действий, таблицы, схемы, весьма продуктивно тогда, когда уровень орфографической подготовки учащихся способствует не только осознанному освоению правила, но и успешному применению его на практике. Упражнения традиционного характера, различные виды диктантов дополняются обучающими и контрольными тестами.

Наибольший интерес у учеников вызывает тест, связанный с самооценкой и самоконтролем (с 5-го класса даются нормы оценок). Поэтому школьники стремятся намного серьезнее овладеть правилом, чтобы потом поставить себе или своему однокласснику (если работа происходит в парах) объективную оценку.

Моя задача – научить школьников постоянной самостоятельной работе с материалом таблиц.

Успешность программы была доказана многолетним опытом ее апробации как в общеобразовательных классах, так и в специализированных, в том числе и в классе компенсирующего обучения. Результативность системы была подтверждена итогами контрольных срезов и всех экзаменов. Таким образом, данные таблицы могут применяться не только для пропедевтического изучения курса русского языка, но и на уроках любого типа, а также при подготовке к экзаменам.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РЕЧЕВОМ ИДЕАЛЕ ЧЕРЕЗ РИТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА

Захарова Е. В.

УлГПУ имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск

Анализ образцовых текстов русского академического красноречия на занятиях по риторике в старших классах средней школы и в вузе формирует представление о речевом идеале, совершенствует навыки построения собственных связных высказываний.

Рассмотрим возможный план риторического анализа текста, с кратким комментарием основных пунктов, приведем вариант анализа текста академического красноречия.

### План риторического анализа текста

**1. Автор речи.** Краткая информация об ораторе: род деятельности, сфера интересов, достижения, благодаря которым автор известен. Данный пункт анализа предполагает предварительную подготовку, обращение к энциклопедическим источникам материала.

**2. Адресат речи.** Целевая аудитория, которой адресована речь. Ориентируясь на аудиторию и предмет речи, оратор выбирает методы изложения материала, риторические приемы, стилистические ресурсы.

**3. Обстоятельства речи.** Локальные обстоятельства – время и место произнесения речи. Глобальные обстоятельства – факторы, повлиявшие на произнесение речи, события, происходившие в стране, в мире.

**4. Род и вид (жанр) красноречия.** Определяется в соответствии с традиционным разделением родов красноречия, представленным в большинстве учебных пособий по риторике.

**5. Название речи.** Если имеется. Как правило, в название как абсолютно сильную позицию текста выносятся главная мысль или ключевой образ.

### 6. Тема речи.

**7. Цель речи.** Общая целевая установка – речевое намерение говорящего (например, информировать, доказать свою точку зрения и т. п.), в соответствии с которым определяется тип речи (информирующая, аргументирующая, агитирующая и т. п.). Частная или конкретная цель речи – основная мысль, которую оратор должен донести до аудитории. При первом приближении к тексту, основная мысль может быть сформулирована гипотетически, более точное определение возможно после рассмотрения всех пластов анализируемого текста. К данному пункту следует вернуться при завершении анализа текста.

**8. Смысловая схема речи,** отражающая взаимосвязь основных и второстепенных смысловых блоков, топосов, послуживших основой речи. Может быть представлена в виде блок-схемы (древа), таблицы. «Смысловая схема предполагает установление логических отношений между компонентами текста, что свидетельствует об упорядоченности мысли, способствующей лучшему освоению темы» [3].

**9. Композиционная схема речи** складывается из следующих составляющих.

**9.1. Вступление, его функции:** реклама, презентация темы, вербовка союзников [2].

**9.2. Основная часть.** С опорой на смысловую схему устанавливаются методы изложения (дедуктивный, индуктивный, аналогический, хронологический, стадийный, концентрический) [2]. Для аргументирующей речи необходимо указать типы использованных автором аргументов: логические или/и психологические [1].

**9.3. Заключение, его функции:** подведение итогов, повторение основных этапов развития темы, заострение проблемы [2].

**10. Риторические приемы и средства языковой выразительности,** использованные автором для достижения цели. Риторические приемы: приемы интимизации и диалогизации общения, приемы активизации внимания аудитории) [4]. Языковые средства выразительности: графические, лексические, грамматические; тропы и фигуры.

Прежде чем завершить анализ, необходимо вернуться к пункту 7. *Цель речи* и более точно сформулировать основную мысль.

### 11. Оценка речи с точки зрения достижения поставленных автором целей.

Выражение собственного мнения о «действенности» проанализированной речи. Возможно обращение к сохранившимся документальным свидетельствам того, какое воздействие на аудиторию имела речь (в особенности это касается текстов судебного и политического красноречия). Анализ текста должен представлять связное высказывание.

Рассмотрим вариант риторического анализа, проведенного студентами третьего курса филологического факультета УлГПУ им. И. Н. Ульянова.

### Анализ фрагмента лекции Т. Н. Грановского о французском короле Людовиге.

#### Текст речи

*Парижских граждан при въезде короля поразила страшная противоположность между герцогом бургундским и королем. Первый въехал в город как феодальный властитель, великолепно одетый, окруженный блестящим рыцарством. Людовиг был небольшого роста, худощавый, одетый в платье среднего сословия. Может быть, эта самая простота привлекла к нему сердца городского населения. Между тем как Филипп давал рыцарские праздники, Людовиг знакомился с добрыми горожанами, крестил у них и особенно успешно действовал на женщин, удивлявшихся дотоле невиданной простоте короля.*

*Это был король среднего сословия с его ненавистью к феодализму. Говорят, что на один турнир Филиппа Людвиг смотрел из окошек своего дворца и особенно забавлялся следующим: незнакомый рыцарь явился на турнир и страшно избивал рыцарей; говорят, что это был мясник, подосланный королем. Вообще таких преданий о Людовиге ходит очень много, но самый характер их показывает, какие черты короля врезались в память народа (Т. Н. Грановский).*

#### Анализ

Нам представлен фрагмент речи Тимофея Николаевича Грановского (1813–1855), профессора Московского университета, читавшего курс истории Средних веков. В историю риторического искусства он вошел как «идеальный оратор»: по воспоминаниям современников, с первых лет преподавания лекции Т. Н. Грановского пользовались необычайной популярностью: его приходили слушать не только студенты университета, но и передовая молодежь того времени. Он чрезвычайно выразительно и пластично преподносил слушателю историю как живой процесс. Сам оратор так характеризовал свою манеру подачи материала: «При изложении я имею в виду только одно – самую большую простоту и естественность. Даже когда рассказ в самом деле возьмет меня за душу, я стараюсь охладить себя и говорить по-прежнему».

Данный фрагмент текста – образец академического красноречия. Его отличительная особенность – необычайная простота, кажущаяся «ненаучность», художественность повествования. Лектор не просто информирует, дает необходимый фактический материал, но и очень емко, несколькими штрихами рисует портрет одного из королей средневековой Франции, отмечает манеру его поведения, приводит любопытные факты из жизни, создает живой, яркий образ. Тема данного фрагмента речи: *Особенности правления Людовика XI*. Предположим, что основная мысль (конкретная цель), которую хотел донести до аудитории автор, может быть сформулирована так: *Людовик XI – «король среднего сословия»*. Постараемся в этом убедиться.

#### Смысловая схема может быть представлена следующим образом.

Людовик XI – «король среднего сословия». – Почему?	Герцог Филипп (топос сравнения)
1. Портретная характеристика	
<i>небольшого роста, худощавый, одетый в платье среднего сословия</i> (топос определения)	<i>въехал... как феодальный властитель, великолепно одетый, окруженный блестящим рыцарством</i>
2. Характеристика действий, поступков	
<i>знакомился с добрыми горожанами, крестил у них... успешно действовал на женщин</i> (топос свойство)	<i>давал рыцарские праздники</i>
3. Психологическая характеристика	
<i>особенно забавлялся следующим...</i> (топос свидетельства)	
Людовик XI – неоднозначная личность, талантливый и жестокий политик	

Образ Людовика дается в сопоставлении с образом герцога. Грановский отчетливо и последовательно характеризует их по двум параметрам: портретная характеристика и особенности поведения. Образ Людовика бледен, на первый взгляд, незначителен, как бы сужается (при невысоком росте он одет в платье среднего сословия, т. е. лишенное украшений, из недорогих тканей, неярких цветов; образ герцога, стоящего ниже по статусу, напротив, ярк, расширяется за счет окружающих его приближенных (используются топосы сравнения, определения). Далее наблюдается расширение образа короля – и сужение образа герцога. Людовик предстает как динамичная, предприимчивая натура, он не боится быть уличенным в оскорбительных для короля связях с простолюдинами, это «король среднего сословия с его ненавистью к феодализму».

Автор, не претендуя на объективность, не навязывая слушателям свое отношение к исторической персоне, приводит одно любопытное свидетельство, сохранившееся в народной памяти (топос свидетельства): король тайно наблюдает за «рыцарским» поединком, исход которого очевиден. Грановский подбирает очень меткое слово: Людовик *забавляется*. *Забавляться*, согласно толковым словарям, – «проводить время весело и приятно» (*дети забавляются, играют в прятки; забавляться игрой на музыкальных инструментах*). Слово наполняется новым страшным смыслом: человек получает удовольствие, тайком наблюдая за картиной жестокого избиения или даже убийства. Автор не дает прямого описания душевных качеств короля, но одно точно подобранное слово дорисовывает его образ. Поэтому в смысловой схеме следует обозначить третий параметр – психологическая характеристика. Следовательно, основная мысль, которую хотел донести до слушателей автор, гораздо глубже: Людовик XI не только (и не столько) «король среднего сословия», это весьма неоднозначный, хладнокровный, порой жестокий, но, безусловно, талантливый политик, рассчитывавший на поддержку народа. Если мы выйдем за пределы текста, обратимся к энциклопедическому материалу, сможем легко в этом убедиться. Людовик XI (1423–1483) по прозвищу Осторожный, Благоразумный, Всемирный паук – король, который, с одной стороны, демонстративно выражал любовь к низшему сословию, но при этом ужесточал налоги, сокращал муниципальные свободы и окончательно укрепил абсолютную монархию во Франции и, с другой



стороны, содействовал развитию книгопечатания и медицины, сформировал институт дипломатии, расширил пределы государства.

Автор использует книжную лексику, что соответствует предмету речи, обстоятельствам речевого события. Ключевое слово *забавлялся* приобретает в контексте новый смысл. При описании действий короля преобладает глагольная лексика, подчеркивающая его динамичный характер. В тексте нет богатой тропики, используется синтаксический параллелизм, образующий антитезу (*Первый въехал в город как феодальный властитель... Людвиг был небольшого роста...; Филипп давал рыцарские праздники, Людвиг знакомился с добрыми горожанами...*).

Само начало повествования несколько неожиданно (*Парижских граждан при въезде короля поразила страшная противоположность...*): автор применяет один из риторических приемов активизации внимания аудитории – прием интриги. Примечательно, что в тексте в качестве приема интимизации общения, характерного для академического красноречия, автор использует неопределенно-личное предложение (*Говорят, что на один турнир...*), что придает тексту большую объективность, некоторую «легендарность». Таким образом, идеальный оратор Грановский ненавязчиво, плавно подводит слушателя к основной мысли.

### Литература

1. Герасимова И. А. Введение в теорию и практику аргументации. М., 2007. 312 с.
2. Клюев Е. В. Риторика: Учебное пособие для вузов. М., 2005. 270 с.
3. Стародубцева В. В. О смысловой и композиционной схемах речевого произведения // Русское слово: Материалы межрегиональной научно-практической конференции памяти проф. Е. И. Никитиной. 18 февраля 2009 г. Вып. I. Ульяновск: УлГПУ, 2009. С. 65–69.
4. Хазагеров Т. Г., Ширина Л. С. Беседы о риторике. Доводы, приемы, уловки // Научно-культурологический журнал. URL – <http://www.relga.ru>

## ДИАЛЕКТНОЕ СЛОВО И НАРОДНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Кармакова О. Е., Букринская И. А.

Лицей №1525 «Воробьевы горы», г. Москва; «Пироговская школа», г. Москва

Современному городскому школьнику непонятны быт и реалии традиционной деревни, ментальность русского крестьянства. Поэтому у учеников большие трудности вызывает понимание классической литературы, а также изучение истории России – страны, которая на протяжении веков была аграрной, крестьянской. Чтобы помочь учащимся преодолеть эти затруднения, мы разработали интегрированный курс «Народный язык и народная культура», содержащий лингвистические, этнографические, исторические сведения и включающий анализ отдельных художественных текстов. Курс может быть реализован в профильной школе, в классах с углубленным изучением предметов гуманитарного цикла, на факультативе, на уроках русского языка в старшей школе.

Для исследования были выбраны концепты, существенные для понимания жизни деревни: дом, труд, праздники и будни, этапы человеческой жизни, природные явления. В качестве примера приведем концепт *дом*, который мы разбираем в ходе занятий.

В народной культуре дом является средоточием всех жизненных интересов семьи: достатка, счастья, согласия, здоровья. Дом – это символ единства рода: живущих сейчас и живших прежде. От поколения к поколению передаются традиции крестьянского мира, связанные с ведением хозяйства, в том числе и строительством, обустройством жилища.

Особенно часто крестьянский дом показан в произведениях тех писателей, для которых диалектное слово – знак положительного начала. Роль подобного описания важна, так как связана с пониманием авторской позиции. Вот как описывает деревенское жилье в повести «Деревянные кони» Ф. А. Абрамов, выходец из архангельской деревни: «Ах, какой это был дом! Одних только жилых помещений было четыре: изба-зимовка, изба-летница, вышка с резным балкончиком, горница боковая. А кроме них были еще сени светлые с лестницей на крыльцо, да клеть, да повесть саженой семь в длину – на нее, бывало, заезжали на паре, – да внизу, под повестью, двор с разными стайками и хлевами».

Значим в описании выбор языковых средств, представляющих перечень лексических и семантических диалектизмов: *изба-зимовка, изба-летница, вышка, горница, сени, клеть, повесть, двор, стайки*. Диалектные слова здесь не объясняются, значения одних понятны из контекста или мотивированы, о значении других можно догадаться, но, на наш взгляд, это не небрежение, а один из художественных приемов: именно недосказанность, некая «тайнопись» придает романтический ореол этому удивительному обиталищу крестьянского рода. Вообще в произведениях Абрамова часто дается описание дома, в котором, как правило, присутствуют диалектизмы: *полати, задоски, повесть, надворье, девочешник, подклет*. Оно всегда несет в себе положительное начало: запах в доме удивительный, золотом горят стены, дышится по-особому, на божнице теплится лампадка, причем дом старинный, традиционный противопоставляется современному жилью, бездушному, холодному по отношению к человеку.

Важную смысловую и композиционную роль играет описание дома в программном рассказе А. И. Солженицына «Матренин двор»: «Дом Матрены стоял тут же, неподалеку, с четырьмя оконцами в ряд на холодную некрасную сторону, крытый щепой, на два ската и с украшенным под теремок чердачным окошком. Дом не низкий – восемнадцать венцов. Однако изгнувала щепы, посерели от старости брёвна сруба и ворота, когда-то могучие, и проредилась их обвершка...

Строено было давно и добротнo, на большую семью, а жила теперь одинокая женщина лет шестидесяти».

Говоря о жилье героини, автор употребляет диалектизмы, даже выделяет некоторые из них курсивом. Подробный рассказ о доме является характерологическим для персонажа, прожитой им жизни, таким образом проводится параллель: облик-судьба дома – облик-судьба героя. Оттого само обустройство жилища становится поводом для размышления писателя о крестьянской жизни: «Вообще, приглядываясь к Матрене, я замечал, что, помимо стряпни и хозяйства, на каждый день у нее приходилось и какое-нибудь другое немалое дело; закономерный порядок этих дел она держала в голове и, проснувшись поутру, всегда знала, чем сегодня день ее будет занят».

Действительно, бытие деревни во все времена было упорядоченным, так как связывалось с работой на земле, а значит, с цикличностью времен года. Раз и навсегда заведенный порядок проступает во всех жизненных коллизиях, закрепляясь обычаем. В медленном, плавно текущем повествовании через предметы, поступки, а главное, работу проступает характер героини, доброй, отзывчивой, просветленной, готовой всем помогать.

Антиподом Матрены выступает ее «несостоявшийся» муж Фаддей, жадный и жестокий человек. И хотя он тоже уроженец здешних мест, однако в отличие от главной героини его речь лишена диалектных черт. Именно Фаддей становится косвенным виновником гибели Матрены, требуя, чтобы она отдала горницу его дочери, хотя для этого нужно рушить часть дома. «Не жалко было [Матрене] саму горницу... как вообще ни труда, ни добра своего не жалела Матрена никогда... Но жутко ей было начать ломать ту крышу, под которой прожила сорок лет. Даже мне, постояльцу, было больно, что начнут отрывать доски и выворачивать бревна дома. А для Матрены было это – конец ее жизни всей». Так оно и случилось: при перевозке горницы героиня погибает. Нет больше дома – не стало и его хозяйки. Разрушение дома разрушает и жизнь человека.

Первоначально А. И. Солженицын озаглавил рассказ афористично: «Не стоит село без праведника». Уже в самом названии давалась характеристика Матрены, и она противопоставлялась большинству односельчан, которым свойственны столь знакомые человеческие слабости и пороки: корысть, себялюбие, хитрость. А. Т. Твардовский (а рассказ был опубликован в «Новом мире») предложил иное название – «Матренин двор». И оно, по сути, более удачно.

Слово двор употреблено здесь не в диалектном значении, присущем большинству говоров, в том числе владимирских (как можно было бы ожидать по логике произведения): 'постройка или место для скота при доме', – а в литературном: 'крестьянский дом со всеми хозяйственными постройками, отдельное крестьянское хозяйство'.

Это название лишено морализаторского начала и, на первый взгляд, кажется простым. Но в контексте произведения понятие двор расширяет свои границы, приобретая метафорическое значение. Двор – это особый мир, космос Матрены, с ее отличным от окружающих отношением к жизни, и не на бытовом уровне, а на этическом. Она (и ей подобные люди) истинная хранительница исконных ценностей жизни.

## ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЕГЭ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Клишова О. Г., Абдуллаева Д. Б.*

ГБОУ гимназия №56, г. Санкт-Петербург  
o.ilyinskaya@gmail.com

ЕГЭ как форма итоговой аттестации давно уже стал неотъемлемой составляющей современного образовательного процесса. Однако до сих пор не утихают споры о целесообразности его проведения. Особенно яростно выступают противники экзамена по русскому языку, усматривающие в этой форме не только отступление от традиций преподавания словесности в школе, но и несоответствие такого формата основной задаче курса – развитию коммуникативных способностей учащихся.

Мы убеждены, что разрыв между сложившейся в отечественной методике системой изучения предмета и требованиями сегодняшнего дня должен быть преодолен учителем, способным подчинить традиции запросам современного школьника и выработать структурированный подход в изучении курса. Многие наши коллеги считают, что достаточно заниматься на уроке содержанием предмета, а подготовка к экзамену – самостоятельная работа учащихся. Однако специфика ЕГЭ требует вдумчивого подхода, и снять с себя полностью ответственность учитель, на наш взгляд, не вправе. Наоборот, подготовку к Единому государственному экзамену по русскому языку нужно рассматривать как замечательную возможность комплексного повторения всех разделов лингвистики, при котором соблюдалось бы органичное сочетание теории и практики.

В связи с этим возникла насущная потребность в УМК, ориентированном на существующую форму аттестации. Безусловно, многочисленные КИМы, сборники тренировочных заданий и тесты могут стать большим подспорьем, но ограничиться лишь этими материалами – значило бы превратить уроки в «натаскивание на ЕГЭ», что абсолютно неприемлемо. Именно желание избежать этого пресловутого «натаскивания» и стремление дать ученикам целостное представление о языке сподвигло нас на создание собственного учебно-методического комплекса, включающего в себя поурочное тематическое планирование и рабочие тетради, содержащие как необходимый теоретический материал, так и разнообразные практические задания. Этот УМК стал результатом многолетней работы учителей в выпускных классах одной из петербургских школ.

В нашей гимназии на уроки русского языка по учебному плану отводятся 2 и 3 часа в 10-х и 11-х классах соответственно. Скорректированное календарно-тематическое планирование позволяет в 10-м классе обратиться к разделам лингвистики, представленным в блоках «А» и «В». В 11-м классе, благодаря добавлению третьего часа, у учителя появляется возможность не только еще раз повторить и обобщить все полученные за курс средней школы знания по русскому языку, но и подготовить учащихся к выполнению задания части «С». Данному подходу к преподаванию предмета и подчинена структура созданного нами учебного пособия «Русский язык. 10–11 классы: Рабочая тетрадь для подготовки к ЕГЭ: В 2 частях». В первой части представлены такие темы, как фонетика, нормы языка, морфемика и словообразование, морфология, орфография; вторая часть позволяет повторить синтаксис, пунктуацию, стилистику и поработать над лингвистическим анализом текста.

Изучение каждой темы включает в себя повтор теории, совместную работу учителя и ученика и самостоятельную работу учащихся. Теория представлена алгоритмами, схемами, таблицами. Этот образовательный минимум начинается каждый раздел лингвистики, заявленный в рабочей тетради. Упражнения, предлагаемые нами, требуют от учащихся объяснения и комментария, что вполне соответствует традиционным формам изучения русского языка в школе. Не отказываемся мы при этом и от КИМов, к использованию которых у нас особый подход: домашние задания учеников предполагают не просто выбор нужного варианта, но и обоснование его, графический комментарий, что позволяет учителю проверять КИМы наряду с рабочими тетрадями. Разнообразны и формы контроля. Это и проверочные работы с грамматическим заданием, и самостоятельный поиск учащимися иллюстративного материала по той или иной теме в художественной литературе, и, наконец, тесты в формате ЕГЭ. Все используемые приемы служат не только выработке у учащихся навыка решения тестовых заданий, но и формированию устойчивой грамотности, лингвистической компетентности. Таким образом, задача школьного курса отнюдь не сводится к единственной цели – успешной сдаче экзамена.

Дополнительный (третий) час по русскому языку в 11-м классе дал возможность разработать целую систему по подготовке учащихся к написанию сочинения. Мы убеждены, что выполнение части «С» по русскому языку доступно всем выпускникам без исключения: максимальное количество баллов получают немногие, но увеличить общий балл за счет оценки за сочинение по силам каждому. Ориентируясь на критерии оценки части «С», мы разработали для учащихся памятку с указанием основных составляющих работы и требований к ее структуре. К тому же, учитывая недостаток художественных текстов, столь трудных для анализа, мы включили в рабочую тетрадь фрагменты произведений русских писателей. Часы, отведенные на подготовку к части «С», без сомнения, могут быть названы полноценными уроками развития речи. На этих уроках учащимся предлагается проследить за особенностями текстов разных стилей и типов речи, вычленив темы и проблемы рассматриваемых фрагментов, проанализировать своеобразие авторской манеры изложения, наконец, создать собственный текст, отвечающий требованиям композиционной стройности, логичности, связности. Здесь же у учителя есть возможность повторить основные произведения за курс средней школы с точки зрения их проблематики и идейного содержания.

Таким образом, при создании рабочей тетради мы попытались соединить традиционные методы и приемы преподавания предмета с современными требованиями к уроку русского языка. Мы убеждены: учитель в условиях ЕГЭ способен не только подготовить учащихся к успешной сдаче экзамена, но и дать полноценное представление о содержании предмета, повысить качество знаний, способствовать более глубокому усвоению материала.

О продуктивности нашей работы свидетельствует следующий факт: более 90% наших учащихся показали результаты в формате ЕГЭ на уровне или выше среднегородских, есть среди них и «стобалльники».

## ОБУЧЕНИЕ ПУНКТУАЦИИ С ПОЗИЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Кольцова Л. М.

Воронежский государственный университет, г. Воронеж  
kolzowa@mail.ru

Необходимость искать новые подходы к изучению и обучению нормам пунктуации, непременной и обязательной составляющей части культуры письменной речи, диктуется сложившейся в последние годы сложной ситуацией в сфере русского письма.

Современная практика обнаруживает не просто расхождения, порой весьма значительные, между существующими правилами расстановки знаков препинания, предписанными действующим кодексом правописания и «текстовой действительностью», но и новые тенденции в развитии системы небуквенных графических средств, назначение которых должно быть осмыслено и освещено по-новому в теоретическом, методическом, культурологическом аспектах, поскольку эта сфера письменной речи затрагивает интересы всех пишущих, приобретает особое значение и значимость при выполнении и проверке разного рода творческих, конкурсных работ.

Такие возможности дает исследователю и преподавателю новая лингвистическая парадигма, в рамках которой пунктуацию можно и должно рассматривать как систему графических знаков, обеспечивающих репрезентацию как номинативной стороны языковых единиц, так и грамматическое их содержание.

**Пунктуация, рассматриваемая как совокупность средств, способов и приемов графической организации текста путем объединения, членения, выделения и развертывания языковых единиц в материальном пространстве текста, воплощающего представления автора о мире в виде языковой картины, становится одной из составляющих частей герменевтики (в широком понимании этого термина) и важной составляющей языковой компетенции, без которой невозможна подготовка специалиста в любой области.**

В обучении пунктуации особое значение приобретают принципы подхода к пунктуации как исторически сложившейся системе единиц, которые являются «опорными сигналами» для организации и развертывания смыслов в границах текста. Исследование пунктуации как системы требует определения ее места и роли в кругу письменных речевых средств в целом, а также статуса соответствующего раздела науки о языке в системе современного лингвистического знания, в современной лингвистической парадигме, которая «существенно изменила стратегию в изучении невербальных компонентов текста и речи» и «создала необходимые условия для пересмотра многих лингвистических концепций, усилила интерес к различным явлениям», как отмечает в своих интересных и во многом новаторских исследованиях Н. Л. Шубина [1]. Несомненно и то, что для той сферы, к которой до сих пор привязана пунктуация, сферы грамматики, пунктуация – явление «маргинальное» или «периферийное». Вместе с тем нам представляется, что взгляд на пунктуацию как на некое приложение к синтаксису не соответствует именно принципам новой лингвистической парадигмы, в которой «грамматика (как наука об общих принципах устройства языковых уровней) четко противопоставляется другой науке – науке об использовании языка говорящим человеком» [2]. И пишущим человеком, несомненно. Система языковых форм (или элементов), составляющих предмет грамматики и включающих в себя уровни звука, морфа, слова и предложения, жестко задана человеку.

В этом царстве грамматики какое-либо субъективное языковое творчество (или самодеятельность) не просто строго регламентировано, а практически исключено. В то же время возможность комбинации знаков, элементов, компонентов, обладающих языковой семантикой, увеличивается по мере восхождения по иерархическим ступеням уровней языка, стремясь к бесконечности на вершине иерархии, что и проявляется в существовании неисчислимого множества оригинальных текстов.

Для создания, восприятия и интерпретации текста пунктуация и средства ее репрезентации имеют чрезвычайно большое значение. Как отмечает Г. Селье, «человеческий мозг устроен таким образом, что отказывается оперировать мыслями до тех пор, пока они не облечены в более или менее четкую индивидуальную форму – понятийные блоки... мыслительные блоки, или понятийные элементы, связаны друг с другом весьма свободно, и содержимое их неоднородно». Осмысленное, осознанное распределение пунктуационных позиций, их использование и фиксация, визуально репрезентирующая понятийные блоки, – необходимое требование письменной речи. Следует заметить, что есть все основания говорить именно о письменном языке как языке культуры, поскольку «как язык отличает человека от животного, так письмо отличает цивилизованного человека от варвара» [3]. Современные нейропсихологические исследования показывают, что письменная речь является существенным средством в процессах мышления. Можно сказать, что она не просто средство, а способ мышления, поскольку включает в себя, с одной стороны, «сознательные операции языковыми категориями», а с другой стороны, «обеспечивает сознательный контроль за протекающими операциями. Все это делает письменную речь мощным орудием уточнения и обработки мыслительного процесса. Поэтому письменная речь используется не только для того, чтобы передать уже готовое сообщение, но и для того, чтобы отработать, уточнить собственную мысль... Именно поэтому письменная речь как работа над способом и формой высказывания имеет огромное значение и для формирования мышления» [4].

Таким образом, в онтогенезе сложной, развернутой, сохраняющей благодаря особым способам, средствам, приемам свое единство и устойчивость письменной речи, пунктуации как системе (назначение которой –

объединение, соединение, связывание и координация языковых элементов в понятийные блоки, смысловые группы, фразы, синтагмы, т. е. построение текста) принадлежит конституирующая роль.

Закрепившаяся, глубоко укоренившаяся в лингвистической теории и практике преподавания дефиниция, в которой указание на главный принцип пунктуации, ее основное значение элиминировано – как само собой разумеющееся, оказывает чрезвычайно негативное влияние на изучение и обучение пунктуации, поставив все с ног на голову. Это аналогично тому, как если бы в математике вместо четырех арифметических действий в нашем распоряжении каким-то образом оставили только два: вычитание и деление. Именно такую операцию сделали с пунктуацией и знаками препинания, навязчиво втолковывая, что, создавая текст письменно, мы должны все время что-то разделять и выделять. Идеи связности, соединения, непрерывности, координирования практически исключены из правил, хотя именно эти идеи – база речемыслительной деятельности. Сила языкового сознания, здравого смысла, однако, настолько велики, что вопреки дефинициям, правилам, методам обучения человек пишущий (и читающий) интерпретирует пунктуацию (и, соответственно, знаки препинания) адекватно ее предназначению – соединять смыслы. Понимание пунктуации как средства реализации идеи смыслового единства частично нашло отражение в не до конца разработанной теории письма Л. В. Щербы. В предложенной Л. В. Щербой идеографической классификации знаки препинания призваны оформлять единство слова, единство синтагмы, единство высказывания, части текста и т. п. К сожалению, эти идеи не оценены, не воплощены в практику изучения и обучения пунктуации в достаточной мере.

В сфере изучения и обучения пунктуации наглядно проявляется то положение дел, когда полная размытость границ между смыслом и языковой семантикой приводит к парадоксальному, на первый взгляд, но в действительности закономерному результату: лингвистический анализ, изначально ориентированный на форму, в конечном счете игнорирует эту форму и ее собственно языковое содержание.

Так, исследователи текстовой пунктуации по-разному интерпретируют и оценивают пунктуацию того или иного автора, используя такие определения, как «авторская», «факультативная», «стилистическая» пунктуация, как будто в рамках художественного произведения что-то может быть неавторским, необязательным, внестилевым и т. п. (если, конечно, художественное произведение исследуется как предмет, а не используется в качестве «материала» для иллюстрации, анализа каких-то иных языковых феноменов). Очевидно и бесспорно, что невозможно выявить специфическое, индивидуальное, не имея фона, не определив хотя бы в общих чертах конвенциональную сущность пунктуационных единиц и средств их репрезентации, типичные функции этих средств. Ясно и то, что эта «сущность» не может быть выведена из соотношения интонации и пунктуации. Так же непродуктивно искать опору для пунктуации в грамматическом устройстве предложения, поскольку само это грамматическое устройство, особенно актуальное членение предложения, нередко «вычитывается» именно из пунктуационного оформления. Да и само актуальное членение – это форма репрезентации смыслов. Так, например, в зависимости от постановки знаков препинания нередко трактуется, определяется однородность / неоднородность членов предложения. А для «превращения» предложений из простых в сложные (и наоборот), из полных в неполные, из односоставных в двусоставные (ср.: «Мне все равно» и «Мне все – равно», А. Блок) оказывается достаточно одного знака препинания. Ясно, что на самом деле некие другие, непознанные и пока не названные сущности, более глубинные смыслы «управляют» истинными правилами пунктуации.

Обучение текстовой пунктуации, отражающей процессы речи-мысли в ее письменной форме, призвано активизировать творческое мышление, стремление к осознанному использованию арсенала средств, который предоставляет в распоряжение пишущего стремительно развивающаяся система знаков, обеспечивающая адекватное воплощение авторских целей, намерений, замыслов.

Обучение пунктуации текста дает возможность:

- познакомить учащихся с культурными традициями в области письма;
- раскрыть особенности развития языкового мышления;
- сформировать знания, умения и навыки композиционной организации письменной речи;
- показать эстетические возможности и содержательные свойства графических средств, т. е. реализовать идею о единстве формы и содержания как одном из оснований гармонии, ибо именно «из композиции поверхностей рождается то очарование, которое называется красотой», по словам гениального архитектора и мыслителя Л. Альберти.

### Литература

1. Шубина Н. Л. Пунктуация в коммуникативно-прагматическом аспекте и ее место в семиотической системе русского текста: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. СПб., 1999. С. 3.
2. Ломов А. М. Грамматика: содержание и объем понятия // Русский язык вчера, сегодня, завтра. Воронеж, 2000. С. 8.
3. Gelb D. A study of writing. The foundation of grammatology. L., 1952. P. 254.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону, 1998. С. 273–274.

## ПРЕЕМСТВЕННЫЕ СВЯЗИ «ШКОЛА – ВУЗ» В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ

*Коренева А. В., Коренева Л. А.*

Мурманский государственный технический университет, г. Мурманск

Введение в Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования курса «Русский язык и культура речи», предназначенного для студентов-нефилологов и призванного восполнить недостатки в их речевой подготовке, поставило перед русистами целый ряд теоретических и практических задач. Одна из них связана с тем, что содержание курса в значительной степени повторяет школьный материал: многие темы, заявленные для изучения в вузе, предлагались студентам ранее, на уроках русского языка в школе. Возникает ситуация, когда студенту нередко дают знания, которые он (может быть, в другом объеме, на другом иллюстративном материале) уже имеет; когда у него формируют умения, которые уже сформированы и нуждаются лишь в совершенствовании. В результате теряется интерес к предмету, снижается мотивация обучения.

Считаем, что для более эффективного преподавания необходимо устанавливать преемственные связи «школа – вуз» в речевом развитии и реализовывать эти связи в процессе изучения курса «Русский язык и культура речи» студентам.

Соблюдение преемственности между школой и вузом возможно при выполнении ряда условий, которые, опираясь на предложенный М. Р. Львовым перечень [1: 150], мы сформулировали так:

1) учет современных тенденций в языковой и речевой подготовке школьников, особенно старшекласников;  
2) знание этапов речевого развития личности, понимание особенностей речевого развития старшекласников и студентов;

3) «стыковка» школьных и вузовских госстандартов, программ и учебников по русскому языку;

4) начальная диагностика уровня сформированности у первокурсников коммуникативной компетенции;

5) поддержание постоянных контактов с учителями-словесниками.

Не ставя цели подробно рассмотреть способы и приемы реализации этих условий, охарактеризуем лишь некоторые аспекты осуществления нами взаимодействия между школой и вузом.

При создании методики обучения речевой деятельности студентов-нефилологов были проанализированы стандарты по русскому языку и сопоставлены с вузовским стандартом по курсу «Русский язык и культура речи». В школьном стандарте выявлены темы, сходные с темами вузовского стандарта, и проведена диагностика, выявлявшая уровень их усвоения выпускниками школ. На занятиях по возможности уделялось большее внимание наименее усвоенным темам. При этом соблюдалось требование информационной новизны: школьные знания углублялись и расширялись.

В ходе реализации принципа преемственности учитывались, конечно, и результаты Единого государственного экзамена, обращалось внимание на проблемы выпускников школ, выявленные в ходе данной проверки. Получить сведения об этом позволяет, например, анкетирование первокурсников, в которое мы включили вопросы: «Какой балл вы получили на ЕГЭ? Какие задание вызвали у вас наибольшие трудности?» Изучались и использовались в работе также аналитические отчеты ФИПИ по результатам ЕГЭ и статьи о подготовке, проведении и итогах единого экзамена, опубликованные в журнале «Русский язык в школе».

Осуществлялись и постоянные контакты с учителями-словесниками. Слушатели курсов повышения квалификации в Мурманском областном институте повышения квалификации работников образования и культуры участвовали в работе по созданию и проверке эффективности методической системы обучения речевой деятельности студентов-нефилологов: беседы с учителями-словесниками, выполнение ими анкет, срезовых работ, тестов позволили выявить возможные проблемы в филологической подготовке выпускников школ и на основе этого скорректировать методику обучения вузовской дисциплине «Русский язык и культура речи».

В связи с появлением новых документов, регламентирующих школьное образование, выявляем возможности корреляции школьного и вузовского курсов на основе метапредметного подхода к обучению русскому языку, предлагаемого в школьных стандартах второго поколения. Эти возможности связаны с общей для школьного и вузовского образования тенденцией усиления общекультурной направленности образования, универсализации и интеграции знаний, согласно которой результаты образования должны быть выражены не только и не столько в предметном формате. На первый план начинают выходить задачи развития и саморазвития личности. Эта тенденция делает особенно значимой метапредметную функцию школьных и вузовских курсов по лингвистике и речеведению, которая заключается в осознании школьниками и студентами родного языка как основы интеллектуального, духовного, социального и, наконец, профессионального развития личности.

В настоящее время метапредметной образовательной функции родного языка, которая определяет универсальный характер воздействия предмета «Русский (родной) язык» на формирование личности ребенка в процессе его обучения в школе, уделено значительное место в примерных программах, определяющих стратегию развития школьного курса русского языка на ближайшие годы [2]. Считаем, что на ключевые положения метапредметного подхода к обучению русскому языку в школе, обозначенные в стандартах второго поколения, следует ориентироваться и в преподавании вузовского курса «Русский язык и культура речи», тем более что в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения выдвинуты новые требования к характеру и уровню подготовки специалистов, включающие в том



числе их способность свободно общаться в устной и письменной форме на узкопрофессиональные темы, изучать, анализировать и создавать на русском языке документы разных жанров в области своей специальности.

Итак, реализация принципа преемственности и перспективности в обучении русскому языку между школой и вузом, обеспечение внутреннего единства и логической последовательности на всех этапах обучения позволяет повысить эффективность лингвистического образования, способствует речевой подготовке будущих специалистов в самых разных отраслях профессиональной деятельности.

#### **Литература**

1. *Львов М. Р.* Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студ. педагог. институтов / М. Р. Львов. М.: Просвещение, 1988. 240 с.
2. Примерные программы основного общего образования. Русский язык. М.: Просвещение, 2009. 112 с. (Стандарты второго поколения)

## ПОВТОРЕНИЕ ПРАВИЛ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ С ПОМОЩЬЮ БЛОК-СХЕМ

Кузнецова Т. И., Зверева Д. А.

ЦМО МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва; МГОУ, г. Москва

kuz@topgen.net, davlik07@mail.ru

Для повторения воспользуемся соответствующими источниками: один автор – известным интернет-порталом «Грамота.ру», другой – его любимым Розенталем. Вспомним правило «Гласные **ы** и **и** после приставок».

В первом источнике читаем [1]:

Для того чтобы безошибочно писать гласные **Ы** и **И** после приставок, необходимо запомнить, что после русских приставок, оканчивающихся на согласную, в корнях пишется не **И**, а **Ы** в соответствии с произношением. Например: **ПОДЫТОЖИТЬ**, **ПРЕДЫДУЩИЙ**.

Это правило не распространяется:

– на слова с иностранными приставками **ДЕЗ-**, **СУБ-**, **КОНТР-**, **ТРАНС-**, **ПОСТ-**, **ПАН-**, **СУПЕР-** и др. (**СУПЕРИГРА**, **ПОСТИМПРЕССИОНИЗМ**);

– на слова с русскими приставками **МЕЖ-** и **СВЕРХ-** (**МЕЖИНСТИТУТСКИЙ**, **СВЕРХИНТЕРЕСНЫЙ**);

– на сложносокращенные слова (**СПОРТИВЕНТАРЬ**);

– на слово-исключение **ВЗИМАТЬ**, в котором после приставки **ВЗ-** произносится звук [и].

В пособии Д. Э. Розенталя и др. [2] это сложное правило выглядит несколько по-другому:

После приставок, оканчивающихся на согласную, вместо **и** пишется **ы** в соответствии с произношением, например: **играть** – **подыграть**, **разыграть**, **сыграть**; **искать** – **отыскать**, **подыскать**, **разыскать**: **идейный** – **безыдейный**; **индукционный** – **безындукционный**; **интегральный** – **подынтегральный**; **исторический** – **предысторический**; **июльский** – **предыюльский**.

**Примечание 1.** Данное правило не распространяется на сложносокращенные слова, например: **пединститут**, **Госкомимущество**, **спортивный инвентарь**.

**Примечание 2.** В слове **взять** пишется **и** согласно произношению.

**Примечание 3.** После приставок **меж-** и **сверх-** сохраняется **и**, так как по общему правилу после шипящих и заднеязычных не пишется **ы**. Например: **межинститутские соревнования**, **сверхизысканный**, **сверхиндустриализация**. Также: **двухимпульсный** и т.п.

**Примечание 4.** Сохраняется **и** после иноязычных приставок и частиц **дез-**, **контр-**, **пост-**, **суб-**, **супер-**, **транс-**, **пан-**. Например: **дезинформация**, **контригра**, **постимпессионизм**, **субинспектор**, **суперинтендант**, **трансиорданский**, **панисламизм**.

Ср.: **предынфарктный** – **постинфарктный** (русская и иноязычная приставки).

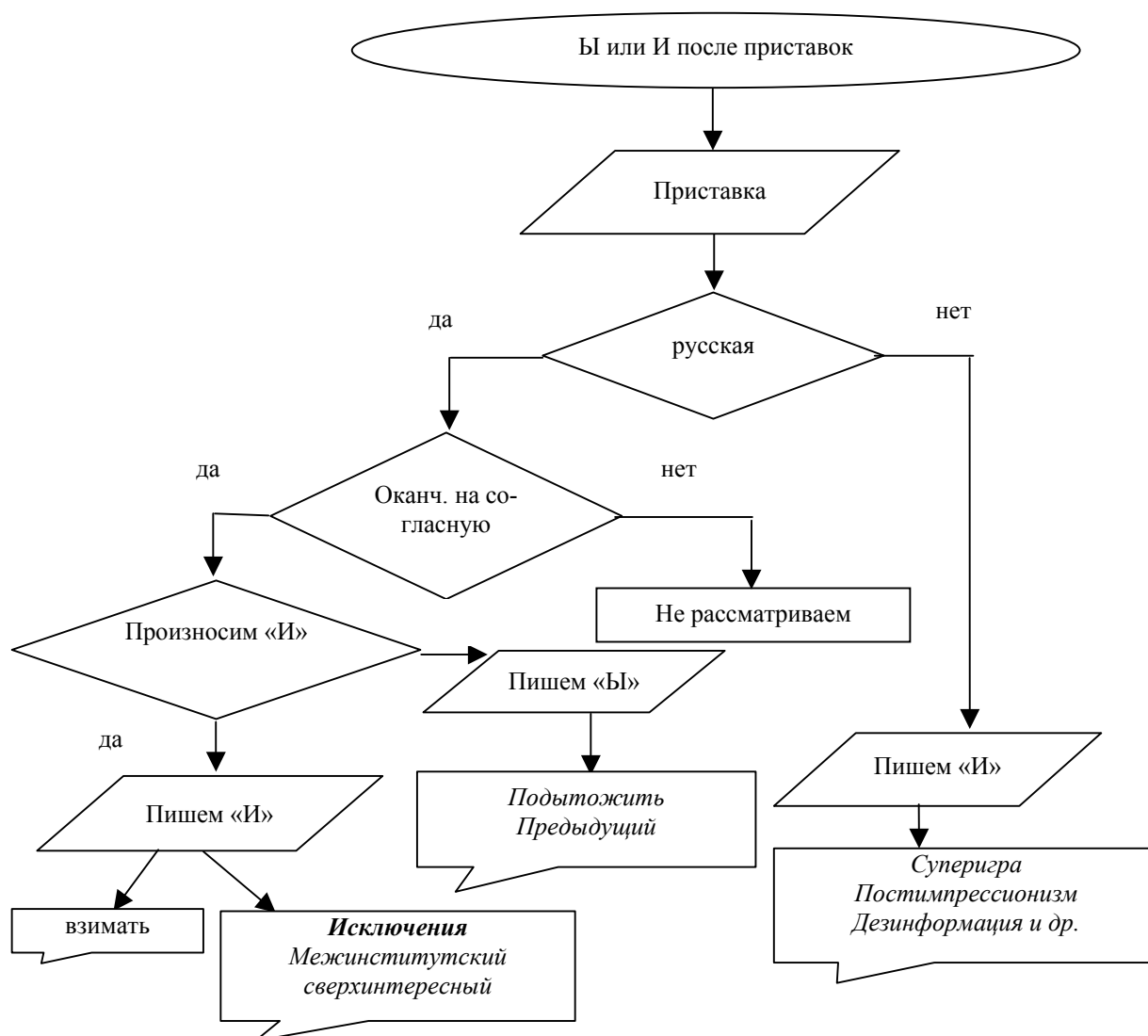
В соответствии с этими вариантами правил каждый из авторов составляет графическую модель, чтобы помочь себе постичь эти резюме. На рис. 1 изображена схема, выполненная первым автором по первому комплексу правил, на рис. 2 – блок-схема, разработанная вторым автором по второму комплексу правил.

Рассматривая рис. 1, начинаем сомневаться в трактовке правила для русских приставок **меж-** и **сверх-**. По этой схеме вряд ли поймешь, что в правиле делается акцент на эти приставки. Полное впечатление, что исключаются только два приведенных слова: *межинститутский* и *сверхинтересный*. А как же быть с такими словами, как, например, *сверхизысканный* и *межирригационный*?

Что касается слов, начинающихся на **двух-**, **трех-**, **четырёх-**, то в схеме рис. 1 их и ожидать нельзя, поскольку о них разговор идет только во втором варианте, да и то с «и т. п.» Здесь нам пришлось потрудиться поразмышлять и вспомнить, что «**ы** не пишется после **ж**, **ш** и **к**, **г**, **с** **х**» [3]. Поэтому мы по старой памяти – для полноты картины – добавили в блок-схему, вместо предательского «и т. п.», **трех-** и **четырёх-**. Надо же оправдать правописание не только *двухимпульсного регулятора*, но и *трехимпульсной схемы* и, конечно, *четырёхимпульсного аверлока*.

Возникает вопрос, почему Д. Э. Розенталь последние случаи присоединил именно к *Примечанию 3*? Только потому, что они объединены общим запретом? Или все-таки можно части **двух-**, **трех-**, **четырёх-** считать приставками, которые восходят к числительным, как описываемые в том же примечании предлоги **меж-** и **сверх-** восходят к наречным предлогам (см. [4])? Чтобы разрешить этот вопрос, обращаемся к самому современному справочнику по правилам русской орфографии и пунктуации под редакцией В. В. Лопатина, где и узнаем, что эти части – не приставки, а первые части сложных слов:

«Буква **и** передает звук **ы** после твердых согласных после первых частей сложных и сложносокращенных слов, напр.: двухгольный, трёхимпульсный, пединститут, спортинвентарь, политинформация, госимущество, госинспекция, фининспектор, мирискусник (от «Мир искусства»)» [5, § 11].



## ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА: ВЗГЛЯД УЧИТЕЛЕЙ

Левушкина О. Н.

МИОО, МПГУ, Москва

Levushkinaon@mail.ru

Обучение интерпретации текста сегодня актуально в свете личностно-ориентированной антропоцентрической научной парадигмы, на основе которой активно перестраивается современная система образования. Оно востребовано и современными формами итоговой аттестации по русскому языку в 9-м (ГИА) и 11-м (ЕГЭ) классах (частями С), предусматривающими создание учащимися собственного текста на основе авторского. **Интерпретация** (от лат. *Interpretation*) значит в современном языке истолкование, разъяснение смысла чего-нибудь. Интерпретация подразумевает не пересказ текста, а толкование его смыслов. Интерпретация представляет собой очень сложный процесс: «Принадлежит к области ментальных действий, интерпретация представляет собой и процесс, напрямую связанный с пониманием, и инструмент научного моделирования, и способ экспликации знаний и представлений, и результат творческого переосмысления речевого произведения» [1: 199]. Интерпретационная деятельность включает в себя множество аспектов, свойственных текстовой деятельности вообще. При интерпретации авторский текст для учащегося является объектом познавательной деятельности и основой для создания собственного текста. Следовательно, ребенок одновременно является и адресатом, воспринимая авторский текст, и адресантом, откликаясь на него, истолковывая его смыслы, а значит, создавая собственное высказывание. Интерпретационная деятельность включает в себя и вторичную, и первичную коммуникационную деятельность, причем сначала ребенок читает, воспринимает, понимает текст, а при работе на уроках русского языка – анализирует то, как, с помощью каких языковых и изобразительно-выразительных средств автор выразил свою позицию, в чем она заключается, выходит на смыслы текста, т. е. занимается вторичной коммуникационной деятельностью, а затем, осознавая цели собственного высказывания, его замысел, отбирая факты и языковые средства, осмысливая и выстраивая композицию своего высказывания, создает собственный текст – устный или письменный, т. е. занимается первичной коммуникационной деятельностью. Сложность обучения интерпретации текста заключается еще и в том, что этот процесс, с одной стороны, является объективным, с другой – субъективным. Прежде всего объективную основу для этой деятельности создает достаточно разработанный к настоящему моменту в методике комплексный анализ текста. Синтез полученной в ходе анализа объективной информации способствует выражению индивидуальности самого интерпретатора, поскольку на этом этапе большую роль играет развитость базы общекультурных знаний ребенка, его настроенность на восприятие темы текста, индивидуальный ассоциативный контекст, в котором он находится в момент восприятия текста и т. п. Такую сложную текстовую деятельность М. Мамардашвили назвал «духовным усилием личности».

Следовательно, ставя перед собой цель обучить ребенка интерпретации текста, учитель должен решить множество задач: научить детей вникать в смысл слов; понимать текст; вычленять из текстов информацию разных типов; анализировать текст; синтезировать полученную информацию; выражать свои мысли в связном тексте; вычленять и анализировать способы выражения авторской индивидуальности; говорить об эмоциональном и ассоциативном восприятии текста; если речь идет о художественном произведении, видеть и отражать в своем высказывании эстетический план текста; формулировать собственный взгляд на авторское произведение; строить собственный текст на основе авторского, ставя перед собой цель не откликнуться ассоциативно на тему, проблему текста, что часто делают дети вместо интерпретации, а осмыслить, понять текст и объяснить, как ты его понял и почему так, а не иначе и т. п.

Естественно, для того чтобы обучить ребенка этому виду текстовой деятельности, учитель должен понимать, чему он должен учить ребенка, какие давать задания и в какой последовательности, как их дозировать, какую иерархию заданий по работе с текстом выстроить. Должен понимать, какими должны быть критерии оценивания умений ребенка интерпретировать текст и т. п.

Пытаясь осмыслить понимание учителем процесса обучения интерпретации текста, мы провели опрос 67 учителей-словесников, работающих в современных школах и гимназиях Москвы и Ульяновска. В связи с небольшим объемом статьи, покажем только, как учителя отвечали два вопроса: *Как бы вы сформулировали задание, направленное на интерпретацию текста? Каковы, по вашему мнению, показатели успешной интерпретации текста?*

Ответы на первый вопрос «Как бы вы сформулировали задание, направленное на интерпретацию текста?» составили по содержанию 4 группы:

Первая группа ответов ориентирована на понимание текста (2%), вторая – на выявление главной мысли текста (15%), третья – на осмысление авторской позиции (26%), четвертая группа ориентирована на выражение ребенком собственной индивидуальности в интерпретации авторского текста (6%). Не смогли или не захотели ответить на вопрос 51% учителей.

Естественно, что разброс мнений, отразившийся в формулировке задания на интерпретацию текста, проявился и в формулировке показателей успешной интерпретации текста. Те же четыре группы ответов являются наиболее яркими. Показателями успешной интерпретации текста учителя называли понимание текста (7,5%), успешный анализ текста (16,5%), умение определять авторскую позицию (19,5%), умение выражать собственное отношение к тексту (7,5%).

Кроме того критериями сформированности умения учащихся интерпретировать текст учителя называли умение выражать свои мысли в связном тексте (18%), выявление ценности текста для себя, окружающих (3%), интерес к тексту (1,5%), стремление вступить в диалог с одноклассниками по поводу текста (1,5%), усвоение подтекстовой информации (1,5%), сформированность культуроведческой компетенции учащихся (1,5%). Не ответили на данный вопрос 22,5% учителей.

Приведенные данные позволяют констатировать растерянность учителей при работе с текстом на смысловом уровне, о чем свидетельствует прежде всего малый процент учителей, назвавших и в формулировке задания на интерпретацию, и среди показателей успешной интерпретации текста его понимание, выход на смысловой уровень анализируемого произведения. О неопределенности в понимании сущности интерпретационного процесса говорит и тот факт, что, с одной стороны, мы видим обращение словесников к ставшим общепринятыми сегодня в ходе подготовки к итоговой аттестации понятиям (тема, проблема, главная мысль текста, авторская позиция и т. п.); с другой стороны, учителя понимают необходимость в работе с текстом оценочного и ценностного аспекта, важность формирования при работе с текстом культуроведческой компетенции.

Приведенные данные позволяют нам констатировать, что, несмотря на нацеленность современной методической системы на обучение школьников интерпретации текста, а значит, его понимания, школьные учителя не обладают системной методикой обучения этому сложнейшему виду деятельности.

### **Литература**

1. *Васильева В. В.* Интерпретация как взаимодействие человека и текста // Текст: стереотип и творчество: Межвуз. сб. научн. тр. / Перм. ун-т. Пермь, 1998. С. 196–214.

## ЯЗЫК КАК ЗНАКОВАЯ СИСТЕМА В ШКОЛЕ XXI ВЕКА

*Луховицкий В. В.*

ГБОУ школа-интернат «Интеллектуал», г. Москва  
luhovic@mail.ru

*Надо открыть ученику мир мысли – мир отношений.  
М. В. Панов*

Самая главная, принципиальная проблема преподавания русского языка в школе – разрыв между лингвистикой как наукой и русским языком как учебным предметом. Если в остальных учебных дисциплинах этот разрыв ликвидирован уже очень давно, то на уроках русского языка мы все еще находимся на уровне второй половины XIX в., как будто нет работ ни И. А. Бодуэна де Куртенэ, ни А. М. Пешковского, ни Ф. Ф. Фортунатова. Д. Н. Ушаков еще в 1913 г. писал: «Грамматика в школе часто приобретает характер мертвой схоластики именно потому, что понимание явлений языка, лежащее в основе школьного преподавания, далеко от научно-го» [1].

И сейчас школьный «русский язык» – это смесь отдельных, очень слабо связанных между собой правил. Для ликвидации поголовной неграмотности и обучения элементарным орфографическим навыкам этого было достаточно, но не может удовлетворить школьника XXI в. Именно сейчас, когда для людей стала так важна информационная грамотность, т. е. умение ориентироваться в потоке неупорядоченной информации, особенно важно научить детей видеть общие закономерности, находить связи между разнородными, на первый взгляд, явлениями. Язык – самая понятная и естественная для ребенка система. Значит, наша задача – на материале русского языка показывать взаимосвязь и взаимозависимость всех элементов языковой системы.

Изучение русского языка как знаковой системы не дополнительное «украшение», а насущная необходимость. Сейчас многие учителя, видя проблему, решают ее через различные формы дополнительного образования: факультативы, спецкурсы, кружки. То есть сначала все дети на уроке учат, что буквы обозначают звуки, а потом на спецкурсе отдельные избранные узнают, что буквы обозначают фонемы. Все это не может не привести к снижению престижа именно учебного предмета «русский язык».

Мы исходим из того, что всем детям, независимо от их способностей и склонностей, доступны и чрезвычайно полезны основы современной лингвистики, так же как основы других естественных наук.

Взгляд на язык как на систему не привносит в урок дополнительную сложную информацию, а, наоборот, упорядочивает уже существующую, значит, делает ее более понятной и облегчает процесс обучения. «Рассудите сами: что делать интереснее – учить множество случайно сбегавшихся правил, плод крючкотворчества чиновников, или учить разумно построенную систему письма? Какой подход может вызвать энтузиазм школьника – первый или второй?» [2]

Так, например, при изучении словообразования системный подход дает простой и всем понятный алгоритм действий, основанных на критерии Г. О. Винокура: «Значение слова с производной основой всегда определимо посредством ссылки на значение соответствующей первичной основы» [3]. Последовательный взгляд на части речи как на грамматические классы слов позволяет легко решить схоластические споры («Причастие – отдельная часть речи или особая форма глагола?») и опять же показывает учащемуся ясный способ действий для отнесения слова к той или иной части речи. А изучение основ фонологии позволяет воспитать осознанное отношение к орфографии.

Нам известна лишь одна программа, в которой язык изучается как знаковая система. Это программа курса русского языка для 5–9 классов под редакцией М. В. Панова [4]. Основное достоинство курса состоит в том, что он создан коллективом ученых-единомышленников, последовательно представивших взгляд на язык с позиций одного из самых значительных направлений в российском языкознании XX в. – Московской лингвистической школы. По программе курса уже давно написаны и изданы учебники (учебники для 5–9 классов изданы в 2008–2011 гг. издательством «Русское слово») и методические пособия [5; 6], работают учителя в разных регионах страны. Сейчас, по имеющимся у нас данным, «по Панову» обучаются около 7% российских школьников.

На основании более чем 20-летнего опыта преподавания сотен учителей по учебникам М. В. Панова мы можем уверенно говорить о том, что заложенный в них подход к обучению русскому языку позволяет воспитывать у школьников осознанное уважение к родному языку. Мы считаем, что на базе филологических факультетов и институтов повышения квалификации необходимо открывать курсы по обучению учителей преподаванию русского языка по программе М. В. Панова.

### Литература

1. Ушаков Д. Н. Краткое введение в науку о языке. М.: Издатель В. Спиридонов, 1913.
2. Панов М. В. И все-таки она хорошая! Рассказ о русской орфографии, ее достоинствах и недостатках. 2-е изд., испр. М.: Вербум-М, 2007.
3. Винокур Г. О. Заметки по русскому словообразованию // Винокур Г. О. Избр. работы. М., 1959.
4. Русский язык. 5–9 классы: Программы курса (к учебникам под редакцией М. В. Панова) М.: Русское слово, 2009.

- 
5. *Громов И. А.* Русский язык. 6 класс: Сб. упражнений (учебники под ред. М. В. Панова). М.: Русское слово, 2009.
  6. *Луховицкий В. В., Столбунова С. В.* Русский язык. 5–9 классы: Тематическое планирование (к учебникам под редакцией М. В. Панова). М.: Русское слово, 2011.

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

*Миранова С. Б.*

МБОУ «Красносельская СОШ», Арзамасский р-н, Нижегородская обл.  
frut777@mail.ru

На современном этапе преподавания русского языка в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения.

Актуальность коммуникативного подхода определяется прежде всего общественным запросом, так как владение языком, речью, умение общаться, добиваться в процессе коммуникации поставленной цели необходимы человеку в личной, профессиональной и общественной жизни.

Именно проектная деятельность позволяет объединить усилия по формированию коммуникативных умений школьников.

Основной целью проектной деятельности является содействие формированию толерантной, открытой для общения, творчески активной личности, способной к сотрудничеству, владеющей навыками успешной коммуникации, планирования и организации работы по решению разнообразных теоретических и практических задач.

Суть метода проекта можно выразить пословицей: «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, вовлеки меня – и я научусь».

Работа над проектом включает 5 «П»:

- проблема;
- проектирование;
- поиск (информации);
- продукт;
- презентация.

На каждом этапе работы над проектом формируются и развиваются определенные коммуникативные умения учащихся. На этапе погружения в проект – умение слушать, планировать свою деятельность в целом и в рамках изучаемой темы, умение определять пути к собственным достижениям, умение выделять главное и второстепенное.

На этапе организации деятельности – умение использовать терминологию, умение участвовать в беседе, обсуждении; умение выражать мысль словами, учитывать мнение одноклассников, качественно их формулировать.

На этапе осуществления деятельности формируется умение находить нужную информацию, оценивать ее, умение устанавливать причинно-следственные связи, формировать обоснование выводов и доказательств, умение сообща работать в группе.

На этапе презентации результатов проектной деятельности осуществляется основной принцип коммуникативного подхода: речи можно научить только в процессе говорения. Презентация продукта проекта – это учебная ситуация общения, где развиваются умения учащихся логично и связно строить речевое высказывание, представлять изученный материал, творчески его осмыслив, умение дискутировать.

Во время работы над проектом ребята осуществляют речевую деятельность во всех ее видах: чтении, говорении, письме, аудировании и в монологической, и в диалогической форме, при этом в комплексе овладевая коммуникативными умениями.

Так как проектная методика позволяет решать ту или иную проблему в комплексе, то в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов. Важно, чтобы учитель представлял цель данного проекта. Так, в 5–6 классе целесообразнее использовать творческие проекты, позволяющие личности учащегося самореализоваться, что помогает ребятам преодолеть коммуникативный барьер, формирует учебную мотивацию, уверенность в своих силах. Так, проект, осуществленный 5-м классом, «Нужно ли заниматься спортом» – этап в подготовке к сочинению-рассуждению по данной теме. Продуктом проекта является стенд с творческими работами учащихся об истории спортивных состязаний, рассказом о любимых спортсменах, фотосессия спортивной жизни 5-го класса и школы, которые на деле доказывают, что спорт – это здоровье, радость, будущее каждого человека. В 6-м классе ребята выполняли проект «Таинственный язык красноселов», цель которого – познакомить учащихся с диалектными словами на основе местного «матрайского» (красносельского) языка.

Для учащихся 7–8 классов выбираю такие темы проекта, которые позволяют активизировать познавательную активность школьников. Например, в 8-м классе ребята осуществляли информационный проект «Номинативные предложения», цель которого – изучение назывных предложений и формирование интереса к русскому языку на примере необычной формы изложения учебного материала, создали лингвистическую газету

В старших классах ребята работают над проектами смешанных типов, так как имеют уже опыт осуществления проектной деятельности. Так, проект 10-го класса «Именные части речи. Всё ли мы о них знаем?» соединил черты информационного, ролевого, прикладного, исследовательского, творческого проекта, так как на основе систематизированного теоретического и практического материала ребята подготовили дидактический материал для 5–6 классов в разных формах: тематическая тетрадь, лингвистическая сказка, таблицы, компьютерная презентация.



Осуществление любого типа проекта ведет к изменению роли учителя и учащегося. Учитель перестает быть единственным активным участником познавательного процесса, а становится его дирижером. Именно ученик обретает статус субъекта, активно участвующего в образовательном процессе на принципах сотрудничества.

Практика показывает, что систематическая проектная деятельность учащихся дает качественный скачок в овладении любого программного материала, развивает творческую активность ребят, повышает познавательную мотивацию учащихся.

За три года применения данной технологии, как показала диагностика уровня развития и обученности учащихся, качество знаний выросло по русскому языку на 10%, интерес к урокам русского языка повысился на 15%; ребята участвуют в различных творческих конкурсах, соревнованиях, конференциях, потому что им нравится творить, они не боятся показывать себя.

Вместе с тем в ходе проектной деятельности выявлены некоторые проблемы, а именно, опасность превращения проекта в простое изложение фактов, а также переоценка продукта проекта и недооценка процесса его подготовки.

Вместе с тем проектная деятельность имеет ряд преимуществ перед традиционной методикой. Прежде всего, данная технология позволяет формировать ключевые компетенции учащихся. Во-вторых, позволяет соединить в учебном процессе языковой материал и его реализацию в речевой деятельности. В-третьих, реализует принципы личностно-ориентированного обучения, когда учащиеся могут выбрать дело по душе в соответствии со своими способностями и интересами. В-четвертых, можно оказать помощь другим учителям и учащимся, которые воспользуются готовыми проектами в своей работе. И, наконец, это положительные результаты в учебно-воспитательном процессе.

Таким образом, проектная деятельность учащихся должна являться компонентом системы образования, дополняющим сложившуюся традиционную предметную классно-урочную систему.

### **Литература**

1. *Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М., 2003.
2. *Пахомова Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М., 2006.
3. *Полат Е. Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2002.

## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА МЕЖДУ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛОЙ И СРЕДНИМ ЗВЕНОМ

*Михайлова А. В.*

ГБОУ СОШ №276, г. Москва

Познавательная ценность русского языка и литературы неоспорима. Ведь во многом именно на этих уроках прививается чувство любви к Родине, к национальной культуре.

Задача учителя – воспитывать духовно богатую личность, развивать речевые, интеллектуальные, творческие способности учащихся, развивать связную устную и письменную речь. Но всегда ли это удастся учителю? Какие проблемы возникают в преподавании русского языка?

Одной из важнейших в современной школе является проблема преемственности между начальным и средним звеном. Важность этой проблемы определяется тем, что коренным образом изменяются условия обучения, которые предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию ребенка, а также к степени сформированности учебных знаний, умений и навыков. Новые требования порой превосходят возможности ребенка, следствием этого является изменение состояния эмоциональной сферы, что вызывает стрессовую реакцию организма учащегося. В результате нередко происходит резкое снижение успеваемости в пятом классе.

Как облегчить процесс адаптации ребенка к новым требованиям и условиям обучения? Как обеспечить успешность последующей учебной деятельности для развития учащихся? Как сохранить психическое здоровье учащихся?

Некоторые аспекты проблемы преемственности можно решить, если на протяжении всего года, являющегося последним в обучении в начальной школе, учителя начальной и средней ступеней будут работать во взаимодействии друг с другом. Очень важно, чтобы учитель, который продолжит образование пятиклассников, раньше начал контактировать с классом, наблюдал за ним, изучал с помощью классного руководителя. Предметник должен побывать на уроках учителя начальной школы, познакомиться с его системой работы, перенять некоторые методы, подвижные способы обучения, физминутки. Тогда, придя в пятый класс, дети увидят знакомое лицо. Исчезнет страх перед новым учителем. В начале первой четверти можно немного завысить оценку учащимся в целях стимулирования творческой и познавательной активности ребенка, чтобы тройка не снижала интереса к учению. Стоит чаще поощрять ученика похвалой – иными словами, создавать ситуацию успеха.

Преемственность между различными ступенями школы, между классной и внеклассной деятельностью является одним из обязательных и важных условий успешного преподавания русского языка. Она соответствует общедидактическим требованиям об обеспечении в процессе обучения адаптивного перехода от простого к сложному.

Сохранение преемственности в преподавании русского языка начальным и средним звеном должно выражаться в следующем:

а) такой отбор материала для изучения, при котором бы учитывалось общее развитие учащихся, их подготовленность по предмету в целом и конкретные знания и навыки по отдельным частным вопросам программы, доступность этого материала для сознательного усвоения его учащимся;

б) такое методическое построение уроков русского языка, чтобы формы и методы работы, примеры и упражнения, язык учителя, способы объяснения нового не контрастировали бы существенным образом с теми, к каким привыкли учащиеся в начальной школе;

в) обеспечение постепенного перехода к новым, более сложным для учащихся формам работы.

Соблюдение преемственности и систематичности в обучении школьным предметам при организации и внеклассной работы – залог эффективного усвоения знаний, приобретения прочных умений и навыков. Недооценка, невнимание, пренебрежение со стороны учителя к вышеперечисленным требованиям или неумение обеспечить их выполнение приводят к серьезным последствиям, часто сказывающимся на всем последующем обучении.

Важное значение имеет и вторая сторона проблемы преемственности – перспективность в обучении, предполагающая ориентацию на достижение определенного конечного результата обучения.

В чем же сущность принципа преемственности и перспективности в обучении русскому языку?

Во-первых, соблюдение преемственности и перспективности требует единого принципиального подхода к обучению, единых исходных позиций в обучении родному языку. Очень важно, чтобы учителя начальной и средней школы придерживались единых позиций в понимании этих исходных принципов, признавали их, руководствовались ими в своей работе.

Во-вторых, необходимо ясное понимание того, что появляется нового в языковом развитии учащихся на каждом этапе обучения.

В-третьих, требуется тщательная стыковка между начальными и средними классами как по отдельным грамматическим или орфографическим темам, так и при совершенствовании речевых умений и навыков учащихся.

Как же решается проблема преемственности? В конце учебного года перед выпуском учителям начальных классов необходимо провести открытые уроки для учителей русского языка и будущих классных руководителей для демонстрации уровня достижений каждого ученика.

Словесники готовят контрольные диктанты, а для знакомства с учащимися, их индивидуальными особенностями они должны не только посещать уроки, но и сами проводить уроки в своих будущих классах. Можно провести совместные заседания школьных методических объединений учителей русского языка и учителей

---

начальных классов, на которых следует обсудить ключевые аспекты в обучении (единый орфографический режим, виды разбора, синтаксический анализ текста и др.; профилактика типичных ошибок; учебно-методические комплекты, используемые в работе).

Взаимопосещение уроков также важно. Принцип преемственности осуществляется согласно целям и содержанию учебных программ, ориентированных на индивидуализацию учебного процесса.

Очень важно правильно осуществлять решение проблемы преемственности в преподавании, ведь анализ состояния качества обучения показывает, что наибольшие потери приходятся на первый и пятый классы. Спад обучения обуславливается низким уровнем преемственности. А успех зависит только от согласованных действий всех специалистов школы.

## ФОРМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПИСЬМЕННЫХ ДИСКУРСАХ УЧАЩИХСЯ

Назарова Л. А.

Академия ВЭГУ, г. Уфа, Республика Башкортостан  
d-ila@mail.ru

Проблемы речевой деятельности, межличностной коммуникации все больше привлекают внимание лингвистов. Прагматический аспект языка включает рассмотрение экстралингвистических факторов: ситуации общения, самих участников речевого акта с их целями, статусом и мотивами общения.

Анализ дискурса с точки зрения прагматики позволяет видеть в нем арену взаимодействия участников речевого акта. Прагматическое исследование дискурса должно учитывать особенности авторского присутствия в тексте (отношение говорящего к действительности, к содержанию сообщения и к адресату), а также фактор развернутости на слушателя. Таким образом, в прагматической структуре дискурса можно выделить три компонента: 1) отражаемая в речи реальная действительность; 2) авторское начало; 3) обращенность к адресату.

Поскольку любой текст представляет собой высказывание о мире реальном, то изучение дискурса предполагает наличие определенной внеязыковой действительности, которая преломляется под определенным углом зрения. Вполне обоснованным является изучение моделирования реальности в тексте.

Соотнесение неязыковых объектов с языковыми средствами выражения называется текстовой референцией, которая включает в себя локально-временную актуализацию и референцию имен, входящих в дискурс. Факты и явления реальности, входящие в дискурс, определяют локально-временную модель действительности. Языковыми средствами выражения времени в тексте являются грамматические формы вида и времени глаголов, лексические актуализаторы времени и синтаксические конструкции сложноподчиненных предложений с придаточными времени.

Для изучения способов моделирования действительности и определения уровня владения лексико-грамматическими средствами актуализации времени и места учащимися 6–7-х классов лицея №5 г. Уфы было предложено письменно рассказать о произошедшем с ними интересном случае. Жанр рассказа выбран не случайно, поскольку такой вид речевого общения представляет «модель действительности, которая имеет характер континуума, т. е. опирается на систему пространственно-временных координат, или хронотоп» [1: 71, 59].

Анализ письменных дискурсов, созданных учащимися, показал, что большинство из них имеет высокую степень ситуативности, которая не позволяет выйти за пределы хронотопа. Семантическое пространство текста соотносится с физическим при помощи маркеров категории времени. Вслед за Л. А. Ласицой можно выделить следующие грамматические и лексические маркеры времени (с примерами из работ школьников):

### 1. Грамматические средства выражения темпоральной семантики

**а) Система видо-временных форм глагола.** Настоящее время: *Коля приходит сюда каждый день, но боится съехать*; прошедшее время: *Только он отвернулся, как Тани след простыл*; будущее время: *Я не буду больше бояться*; временные формы модальных глаголов: *Коля не хотел съезжать с горы, но должен был это сделать*.

**б) Неличные формы глагола.** Причастие полное: Мы стали рассказывать маме о непонятном цветке, растущем за домом; причастие краткое: Летом вся природа цветет, поспевают, луга покрыты травой.

**в) Аналитические предложные конструкции с темпоральным значением.** Предложные конструкции без семы времени (имеющие в своем составе слова, не содержащие семы темпоральности): *«Возникая в процессе взаимодействия субъекта с объектом как один из элементарных продуктов этого взаимодействия, ассоциация отражает реальные связи предметов и явлений»* (научный стиль); предложные конструкции с семой времени (включающие лексемы со значением времени): *Уже три дня подряд он ходит сюда.*

**г) Синтаксические средства выражения времени.** Временные союзы: *Когда девочка стала взбираться на гору, он крепко зажмурил глаза и съехал.*

### 2. Список лексических средств выражения категории времени включает в себя следующие параметры:

**а) существительные с темпоральной семантикой** (названия временных единиц и их частей, названия частей суток, месяцев и т. д.): *Я люблю это время года! Зимой очень много развлечений!*

**б) прилагательные со значением времени**, выступающие в тексте в качестве определений в именных группах: *День показался очень долгим;*

**в) наречия со значением времени:** *Рано утром я вышел на улицу.*

Исследователями выделяются и другие лексические средства актуализации времени в тексте (исторические имена, глаголы, содержащие сему времени), однако в письменных работах учащихся 6–7-х классов они не нашли отражения.

Анализ текстов, составленных учащимися среднего звена, показал, что в этом возрасте нарушения единства видовременных форм глагола встречаются реже, чем у младшеклассников. Отметим, что ученики пользуются не всеми известными грамматическими и лексическими маркерами времени. Основным способом актуализации времени в созданных ими текстах являются разные видовременные формы глаголов; минимально использование кратких и полных форм причастий и причастных конструкций. Маркеры лексического типа встречаются крайне редко, за исключением наречий.

Таким образом, в дискурсах учащихся 6–7-х классов происходит увеличение авторской активности, направленной на организацию адекватного восприятия движения сюжета. Основным способом формирования темпорального пространства текста является использование грамматических средств, главным же средством локальной актуализации дискурса являются ситуанты с пространственным значением (обстоятельства места). В качестве дополнительного средства локализации – сложноподчиненное предложение с придаточным места. К лексическим средствам актуализации текста относятся дейктические наречия (*там, тут, туда, оттуда*), использование которых создает эффект присутствия участников коммуникации в пространстве реальной действительности (дейктический способ).

Группу собственно дейктических средств языка образуют местоименные наречия (*там, тут* и их семантические производные *сюда, туда*), указательные местоимение (*этот, тот*) и частицы (*вон, вот*). Особенность употребления дейктических средств в анализируемых письменных работах заключается в том, что авторы сочинений начинают оценивать расположение объектов не столько относительно себя, сколько относительно других предметов. Обозначенные наречиями *там* и *здесь* расстояния могут сильно варьироваться. В младшем школьном возрасте основанием для их употребления является отнесенность локализуемого предмета к личной сфере говорящего. Местоположение предметов, включенных в личную сферу говорящего, обозначается как *здесь, тут, вот, этот*; исключенных из личной сферы – *там, вон, тот*. Учащиеся средней школы, употребляя местоимения *здесь, тут, там* в различных контекстах, вкладывают в них разное значение.

Дейктические средства являются не единственным способом языкового выражения пространственных отношений в тексте. Нами выделены следующие группы:

а) глагольные предикаты, которые выражают общие пространственные отношения, указывая на статичное или динамичное состояние локализуемого предмета. Отметим, что глагольные предикаты всех видов активно используются учащимися средней школы в процессе моделирования действительности;

б) локальные показатели (по классификации В. Г. Гака): относительные наречия (*вверху, сзади, внутрь, мимо*), характеризующие частные пространственные отношения; оценочные наречия (*близко, далеко, рядом*), описывающие пространственные отношения расположения одного объекта относительно другого. Такого рода оценка является субъективной, так как оценка дистанции определяется сопоставлением с расстоянием, которое человек обычно преодолевает.

Анализ письменных работ учащихся показал, что на данном возрастном этапе они практически перестают пользоваться дейктическими языковыми средствами. Все более активным становится употребление наречий с пространственным значением и других недейктических языковых средств, что является показателем более высокого уровня не только речевого, но и когнитивного развития респондентов. Последнее можно оценивать по таким параметрам, как готовность сознания к концептуализации в одном локативном показателе нескольких пространственных параметров одновременно, умение оценить взаимное положение двух вещей.

Анализ письменных произведений учащихся 6–7-х классов с точки зрения способов моделирования действительности и уровня владения лексико-грамматическими средствами актуализации времени и места показал увеличение прагматического потенциала текстов по сравнению с подобными работами младшешкольников. Характер возрастания временно-локальной актуализации и изменение характера авторского потенциала в текстах демонстрирует качественный скачок, который прежде всего проявляется в освобождении говорящего от изображаемой ситуации.

### Литература

1. Седов К. Ф. Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. М.: Лабиринт, 2008.
2. Семантические категории в детской речи / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. СПб.: Нестор-История, 2007.

## КУРС ИНТЕНСИВНОЙ ПОДГОТОВКИ К НАПИСАНИЮ ЧАСТИ С НА ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Нарушевич А. Г.*

ТГПИ имени А. П. Чехова, г. Таганрог, Ростовская обл.  
anarushevich@yandex.ru

Как известно, часть С ЕГЭ по русскому языку представляет собой сочинение-рассуждение, которое проверяется экспертами по специально разработанным критериям. От экзаменуемого требуется сформулировать и прокомментировать одну из проблем предложенного текста, сформулировать позицию автора по данной проблеме, а также привести свою позицию, подкрепив ее двумя аргументами. Все перечисленные требования определили структуру пособия Н. А. Сениной и А. Г. Нарушевича «Русский язык. Сочинение на ЕГЭ. Курс интенсивной подготовки» [1]. Книга состоит из 7 глав: 1) Проблема текста; 2) Комментарий к проблеме; 3) Авторская позиция; 4) Аргументация собственной позиции; 5) Композиция сочинения; 6) Речевое оформление сочинения; 7) Поработайте экспертами и писателями!

Каждая глава включает теоретический материал, который подкрепляется оригинальной системой упражнений. При изложении теории широко использованы схемы, таблицы, что способствует обобщению материала, усиливает наглядность. Использование алгоритмов совершенствует способность производить целенаправленные умственные операции при работе с текстом, например, выявлять проблему и авторскую позицию. Вниманию учащихся предлагаются типовые конструкции, облегчающие написание соответствующей части сочинения, анализируются тексты публицистического и художественного стиля, рассматриваются фрагменты сочинений. Каждая глава содержит раздел, в котором анализируются типичные ошибки учащихся при формулировании проблемы, комментировании текста и т. п.

Предлагаемая в пособии система упражнений позволяет учителю выполнить проверку усвоения материала, выявить уровень сформированности базовых умений работы с текстом. Часть упражнений имеет тестовую форму: задания с выбором ответа; задания на нахождение соответствий (текст – проблема, проблема – позиция автора, тезис – аргумент и т. п.), а также задания, направленные на построение связного текста из готовых блоков.

Творческие задания направлены на совершенствование коммуникативной компетенции обучающихся и связаны с написанием сочинений по исходным текстам. Ученикам предлагаются тексты художественного и публицистического стиля, которые сопровождаются дополнительными материалами: системой вопросов по содержанию текста, информацией о художественных произведениях, которые могут быть привлечены для аргументации собственной позиции пишущего (см. также [2]).

Особо следует отметить главу «Поработайте экспертами и писателями!», в котором учащимся предлагается оценить по критериям проверки части С реальные ученические сочинения.

Книга выполнена в формате рабочей тетради, что позволяет привлекать ее как для аудиторной работы, так и для самостоятельных занятий. Использование данного пособия на уроках русского языка в 10–11 классах обеспечивает индивидуализацию занятий, повышение активности и самостоятельности учеников, а также является эффективным средством подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

### **Литература**

1. *Сенина Н. А., Нарушевич А. Г.* Русский язык. Сочинение на ЕГЭ: Курс интенсивной подготовки. Ростов-на-Дону, 2011. 192 с.
2. *Нарушевич А. Г.* Методика подготовки к ЕГЭ по русскому языку: планирование занятий, организация урока, система упражнений. Курс лекций. М., 2007. 231 с.

## РОЛЬ МЕТОДИСТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРЕДМЕТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ И ГИА В КРАСНОДАРЕ

*Олофинская Н. П.*  
КНМЦ, г. Краснодар  
1\_olofinskaya\_np.doc

Одно из требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) – это результативность труда учителя и учащихся, которая фиксируется существующими измерителями: для учащихся – формат ЕГЭ и ГИА, портфолио; для учителя – перечень показателей и критериев для установления соответствия уровня квалификации, портфолио.

В течение трех лет проведения экзаменов в форме и по материалам ЕГЭ учителя русского языка г. Краснодара имеют весомые результаты. Постоянно повышается не только средний балл по русскому языку и общие результаты, но и совершенствуется качество подготовки выпускников к экзамену (см. табл.).

Территория	Количество не преодолевших порог успешности, %			Средний балл		
	2011	2010	2009	2011	2010	2009
Россия	4,1	3,3	6,3	60,5	57,9	36,4
Краснодарский край	1,0	1,6	4,5	62,8	59,1	57,2
Краснодар	0,4	0,9	1,3	66,0	62,3	61,7

В системе взаимодействия департамента образования и науки Краснодарского края, департамента образования г. Краснодара, Краснодарского краевого института дополнительного профессионального педагогического образования и Краснодарского научно-методического центра (КНМЦ), деятельность которых направлена на получение высокого результата, определенная роль принадлежит специалисту-методисту КНМЦ по русскому языку. В оказании методической помощи ему помогают тьюторы (14 учителей высшей категории), руководители МО (4-х округов), эксперты по аттестации педкадров (17 учителей).

По решению Краевого департамента образования и науки с 2006 г. в целях повышения качества образования и подготовки выпускников к ЕГЭ и ГИА в крае проводятся диагностические работы (КДР) по русскому языку в 9–11-х классах (3 раза в год) и в 4–8-х классах (2 раза в год). Внешняя проверка КДР осуществляется в 4-х пунктах-школах, где организаторами являются специалисты КНМЦ, а помощниками – тьюторы, разъясняющие и комментирующие содержательную часть работы учителям.

Специалистом КНМЦ по русскому языку анализируются полученные результаты и готовятся методические рекомендации для учителей ОУ, подводятся промежуточные итоги на семинарах, организуется работа ежемесячных методических практикумов (тьюторы) для учителей и Школа абитуриента для учащихся, темы которых отражаются в планах КНМЦ.

После проведения КДР специалистом по русскому языку проводятся методические аудиты в ОУ, показавших низкие результаты, для выявления причин отставания, оказания помощи в форме уроков-практикумов для учащихся, отслеживания индивидуальной работы со слабоуспевающими выпускниками (составление индивидуальной диагностической карты ученика).

Семинары, «круглые столы», ежегодный Краснодарский педагогический марафон, открытые уроки, мастер-классы, Школа молодого учителя – мероприятия, помогающие решать проблему распространения накопленного передового опыта по подготовке учащихся к ЕГЭ и ГИА, внедрения его в практику. Лучшие материалы размещаются в муниципальном банке передового опыта и в электронном журнале «Наша новая школа». Работа тьюторов ежегодно поощряется департаментом образования города, выделяются бесплатные путевки в центр «Ольгинка» (Черное море) в летний период.

Специалист-методист призван оказывать системную, мобильную помощь, предлагать и расширять разнообразный спектр форм работы и взаимодействия, отслеживать и внедрять лучший опыт по подготовке к экзаменам. Он должен обладать универсальными знаниями (не только по своему предмету), владеть нормативной базой образовательного процесса, быть тонким психологом, умеющим почувствовать потребности каждого учителя, чтобы помочь ему раскрыться в полном объеме.

Информационный поток всевозможной литературы в настоящее время настолько велик, что учитель, работающий в школе, не всегда может охватить и осмыслить все необходимое для совершенствования преподавания предмета, увидеть изменения, вычленив то важное, что приведет к высокому результату. Поэтому помощь методиста по предмету (русский язык) учителю крайне важна.

### Приложение

**Диагностическая карта по проверке усвоения тем по русскому языку  
ученика (цы) 11 «\_\_» класса МОУ СОШ №\_\_\_\_\_**

Ф. И. \_\_\_\_\_ 2011/2012 уч. год

№	Проверяем элементы и виды деятельности	Дата проведения
---	--	-----------------





4 балла										
3 балла										
2 балла										
1 балл										
Дата выполнения контрольной, само- стоятельной работы										

Учитель русского языка \_\_\_\_\_

## ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Павлихина Ф. А.

МОУ «Краснопресненская СОШ имени В. В. Дмитриева»,  
ж/д ст. Кулицкая, Калининский р-н, Тверская обл.  
fainapav12010@yandex.ru

В этом году я принимала участие в муниципальном этапе конкурса педагогического мастерства «Учитель года». На одном из конкурсных туров необходимо было представить мастер-класс по одной из метапредметных тем. Я считаю, что технология исследования наиболее интересна учащимся и как нельзя лучше отражает требования к современному образованию, так как формирует все возможные универсальные учебные действия. Поэтому для своего мастер-класса я выбрала тему «Пути познания», представив технологию исследования, которую можно применить на уроках любого предмета. Этим опытом я и хочу поделиться со своими коллегами-учителями.

**Цель:** получить знания путем исследования, жизненного опыта, из авторитетного источника.

### Ход занятия

Этап	Содержание этапа	УУД
1. Организационный момент	– Здравствуйте. Сегодняшнее занятие я хочу начать словами А. С. Пушкина: <i>О сколько нам открытий чудных Готовит просвещения дух, И опыт, сын ошибок трудных, И гений, парадоксов друг...</i>	Коммуникативные
2. Актуализация знаний	– Чтобы получить знания, стать сильным, необходимо пройти определенный путь, провести исследование. – Существуют три пути познания: 1) <b>Эмпирический</b> Это жизненный опыт. Человек в меньшей степени использует разум, в большей степени – чувства. Механизм познания простой: что-то сделал, получил результат, запомнил. – Как вы думаете, каковы плюсы и минусы этого пути? (Из плюсов такого подхода можно отметить высокую достоверность результатов, из минусов – ошибки, за которые приходится расплачиваться экспериментатору.) 2) <b>Принятие авторитетного мнения</b> Этот вариант наиболее простой, требует меньше всего энергетических затрат. Авторитетным может считаться средство массовой информации, ученый, родственник, друг. – Назовите плюсы и минусы. (Для одних людей выбранный источник информации может быть авторитетным, для других тот же самый источник – не авторитетный, так что принятие авторитета субъективно. Путь познания через принятие авторитета менее достоверный, нежели эмпирический, поскольку мнение авторитета может быть ошибочным. Тем не менее в современном мире невозможно проверить все на свете, приходится верить опыту и знаниям других людей.) 3) <b>Рациональный способ познания</b> Характерен для тех, кто любит думать. Данный механизм познания использует информацию. На основе анализа информации человек делает определенные выводы. – Есть ли у этого пути свои плюсы и минусы? (Плюс данного пути познания – высокое доверие субъекта к собственным выводам. Минусы – это заблуждения и невежественность людей, которые приводят к неправильным выводам.) – Как вы думаете, какой из путей мы сегодня будем использовать? (Рациональный, но в некоторых вопросах вам сегодня придется полагаться на мое мнение, а где-то вы используете и свой жизненный опыт.)	Коммуникативные (умение слушать и вступать в диалог)
Мини-исследование	1) <b>Интрига:</b> на фоне слайда (Анатолий Иванов «Тени исчезают в полдень» с фотографиями героини из одноименного фильма) звучит 1-й первый куплет песни «Гляжу в озера синие...». – Меня как филолога заинтересовала последняя строчка этого куплета («Меня здесь русским именем когда-то нарекли»).	Личностные (любопытность при получении знаний, интерес к истории своего

	<p>– Знаете ли вы, кому из героев посвящена эта песня? (Марье)</p> <p>– Я знаю, что имя Мария древнееврейского происхождения, а здесь оно названо русским.</p> <p>– Мы настолько привыкли к своим именам, что в большинстве случаев не задумываемся, что обозначают наши имена, из какого языка они заимствованы.</p> <p>– А вы знаете, что обозначает ваше имя? Из какого языка оно пришло? А имя вашего отца, матери, сына или дочери?</p> <p>– А хотелось бы узнать?</p> <p><b>2) Определение цели и задач исследования</b></p> <p>– Мне, например, интересно узнать, каких имен больше всего в России: славянских, греческих, латинских. А вам?</p> <p>– Я назвала наше исследование «Тайна имени».</p> <p>– Определите цель исследования (исследовать, каков язык-источник большинства имен в России).</p> <p>– Какие задачи мы будем решать, чтобы добиться цели? (1. Собрать сведения об именах и отчествах участников эксперимента; 2. оформить полученные сведения в виде таблицы и графика.)</p> <p><b>3) Гипотезы</b></p> <p>– Как вы думаете, к какому результату мы придем, из какого языка пришло наибольшее количество имен?</p> <p><b>4) Исследование</b></p> <p>– Прошу участников сегодняшнего занятия написать на карточках свои имена.</p> <p>– Теперь предлагаю определить, какую работу будет выполнять каждый из вас. (1. Распределить карточки на мужские и женские; 2. На каждой карточке записать, из какого языка пришло имя; 3. Сгруппировать карточки по языку-источнику; 4. Произвести подсчет каждой группы карточек.)</p> <p>– Занесем полученные данные в таблицу.</p> <p>– Каковы будут графы в этой таблицы? (язык источник, количество имен, процентное отношение к общему количеству имен)</p> <p>– Что нужно сделать, чтобы привести в порядок наши результаты и сделать их более наглядными? (построить график)</p> <p>– Чья гипотеза подтвердилась?</p>	<p>имени и своей страны)</p> <p>Общеучебные (формулировка проблемы)</p> <p>Регулятивные (определение цели и задач)</p> <p>Логические (выдвигать гипотезы)</p> <p>Личностные (интерес к истории своего имени, семьи)</p> <p>Регулятивные (взаимодействие в группе)</p> <p>Общеучебные (создание алгоритма, поиск необходимой информации, обобщение полученных результатов, умение анализировать и делать выводы)</p>
Рефлексия	<p>– Какой способ действия мы сегодня использовали? (исследование)</p> <p>– Какие знания получили?</p> <p>– Пригодятся ли они вам в жизни?</p> <p>– Какие действия вы выполняли?</p>	Регулятивные (оценивание результатов своей деятельности)
Итог	<p>Безусловно, имена людей несут в себе значимую часть культуры и традиций всего народа. В России с приходом христианства славянские имена почти полностью были забыты. Существовали списки славянских имен, запрещенных церковью. Почему так происходило, нетрудно догадаться. Одна часть (Лада, Ярило) была именами славянских богов, обладатели второй части – люди, которые и после христианизации Руси пытались восстановить языческий культ и традиции (волхвы, богатыри). На сегодняшний день в России славянскими именами называют лишь 5% детей, что, безусловно, обедняет славянскую культуру.</p>	

## СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Парамонов Г. В.

ГООУ ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль

ParamonovGV@yandex.ru

Современный русский язык содержит память о собственной истории, которую каждый наш современник в процессе своего становления как языковой личности с той или иной степенью точности воспроизводит до конца первого семилетия, а потом совершенствуется в школе и за ее пределами. Эту историю в общем виде можно представить как движение языкового сознания человечества и отдельного человека от 1) первоначального состояния принципиальной неделимости семантизированных звуков языка и речи на гласные и согласные, на слова и предложения к 2) моменту возникновения семантизированных слогов (они же корни, они же, как и их ситуативные многочленные единства, «активные» предложения), к 3) соединению семантизированных слогов в инкорпорированные единства, выстроенные по законам обратной перспективы, к 4) действию законов линейной перспективы в *словах* (делению многосложников на приставки – корни – суффиксы – окончания) и *предложениях* (возникновению *членов предложений* и «утрате» слогом первородной семантичности), к 5) «отмене» предыдущих «отмен», мультистрою языка, или, по М. Бахтину, «галилеевскому» языковому сознанию. Каждый «этап» по-своему уникален, самоценен. На любом можно остановиться без угрозы утратить человеческое начало.

Школьный русский как учебный предмет и обобщение результатов конкретных лингвистических исследований не соответствуют памяти языка о его истории, а образовательные технологии, методики обучения (формы реализации конкретных программ и учебников) противоречат нормам коммуникации, регулярно воспроизводящим эту память, нормам организации языка как такового. Поэтому любые попытки подогнать языковое сознание школьников под «единые», внешние для них «образцы», включая унифицирующие образовательные «стандарты», обречены на провал. Как явный неуспех такой унификации можно рассматривать более 20% неуспевающих по арифметике и правописанию, выявленных в 1911–1912 гг. в 1–2-м классах московских начальных школ комиссией при городской управе [1: 276–277]. Сравним: в 2008 г., в начале эпохи ЕГЭ, 23,5% российских выпускников одиннадцатых классов не сдали ЕГЭ по математике (в Москве – 21,3%); на протяжении ряда лет были аналогичные результаты ГИА/ЕГЭ по русскому языку.

Причина неуспеха – в непризнании школой факта культурной, языковой неодинаковости детей. По нашим данным в сознании 10–15% школьников может доминировать *дописьменный* родовой *активный строй* языка. 30–40% учащихся пользуются *эргативным строем*, отвечающим нормам культуры, описанной Платоном и Конфуцием. *Номинативный строй*, изучаемый в школе как единственно возможный, характерен для 30–40% детей. Возрождение и Новое время давно сделали массовой форму *мультистрою*, доминирующую в сознании 10–15% школьников. Мультистрой поддерживает полифонию поликультурных «мультиобъемных» пространств общения, где возникает нужда в «нелинейных» интерпретациях смыслов, структур высказываний, процессов в живой и «неживой» природе. Чтобы принять его логику, надо освоить механизмы социокультурной, языковой рефлексии, складывающиеся в современном «мультиобъемном» обществе. А для этого содержание, формы обучения должны по-разному соответствовать принципиально разным качествам процессов, неодинаково протекающих в сознании, языках конкретных детей, в их социумах, в школе и в мире в целом.

ЛСМ-диагностика языковых компетенций учащихся, лингвистический социокультурный мониторинг языковых процессов в школьном социуме позволяют вдохнуть жизнь в «старые» формы обучения русскому языку и реализовать новые или редко применяющиеся, такие, как программированное обучение, поточное, циклопоточное (или, иначе, работа в разновозрастных группах).

### Литература

1. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М., 1995.

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Прокофьева Е. С.*

МБОУ гимназия №9, г.о. Химки, Московская обл.  
prokoffy@mail.ru

*Все, что находится во взаимной связи,  
должно преподаваться в такой же связи.*

*Я. А. Коменский*

Формирование цельной, высоко образованной, интеллектуально развитой, культурной личности, имеющей целостное представление о мире, понимающей глубину связей между отдельными его частями, – вот та основная задача, которая стоит перед системой образования в эпоху социально-экономических изменений нашей страны.

Проблема предметной разобщенности, существующая в школе, препятствует процессу формирования личности ребенка, становится одной из причин фрагментарности мировоззрения выпускника, в то время как в современном мире преобладают тенденции к политической, экономической, культурной, информационной интеграции.

В современной школе вопросу о межпредметных связях уделяется большое внимание, потому что они поднимают на более высокий уровень весь процесс обучения, оказывают всестороннее влияние на личность школьника, усиливая единство его образования, развития и воспитания.

Межпредметные связи – это связи между учебными предметами, которые устанавливает учитель или ученик в процессе познавательной деятельности для наиболее глубокого осознания той или иной проблемы, а также с целью наиболее эффективного применения знаний на практике.

Межпредметные связи способствуют формированию отдельных понятий внутри отдельных предметов, групп и систем, так называемых межпредметных понятий, т. е. таких, полное представление о которых невозможно дать учащимся на уроках какой-либо одной дисциплины.

Современная система образования требует от учителя развития собственных компетенций, ориентации на практическое применение знаний, использование разнообразных подходов. Установление межпредметных связей является одним из наиболее важных направлений в образовательной области «Филология». Учителю важно осознавать и понимать, какие существуют подходы к решению этой задачи.

Русский язык является той универсальной дисциплиной, которая тесно связана со всеми другими учебными предметами, так как язык необходим при изучении всех предметов: он отражает все стороны действительности; не овладев языком, не сможешь заниматься мыслительной деятельностью. Наличие такой связи бесспорно. В цепочке «русский язык – другие предметы» эта связь актуальна не столько для русского языка, сколько для всех других предметов, так как язык в качестве орудия познания является одним из важнейших условий усвоения учащимися знаний по любому предмету.

Цель интегрирования уроков русского языка – научить ребенка видеть окружающий мир целостным, свободно ориентироваться в этом мире, а также описывать и комментировать увиденное словами.

Наиболее распространенной является интеграция русского языка с литературой, историей, иностранными языками, музыкой, МХК. Ученик многое получает от таких уроков: он учится сопоставлять факты, сведения из различных источников, анализировать те или иные события и процессы. Таким образом, расширяется кругозор, развивается мышление учащихся.

Одной из задач любого учителя является подготовка ученика к самостоятельной жизни в обществе. Современного выпускника ждет первое взрослое испытание – ЕГЭ, от успешной сдачи которого во многом зависит будущее ребенка.

Интегрированные уроки помогают учителю русского языка эффективно подготовить учащихся к сдаче экзамена. Знания, полученные на таких уроках, помогают прежде всего в написании сочинения-рассуждения части С.

Выпускник должен научиться выстраивать рассуждение по прочитанному тексту, выделив проблему и прокомментировав ее. Важнейшим элементом сочинения-рассуждения является наличие примеров-аргументов из художественной литературы, публицистики, истории, музыки и т. д.

Помимо этих аргументов ученик должен привести примеры из накопленного жизненного опыта. И здесь ему пригодятся знания, почерпнутые при изучении других школьных предметов. Интегрированные уроки помогают в этом.

Практика ЕГЭ показывает, что выпускники испытывают наибольшие затруднения, когда выполняют задания части С. Основная причина в том, что нет готовых вариантов ответов, и ученику приходится сочинять собственный текст, размышлять, рассуждать, а формулировать собственные утверждения всегда труднее, чем выбирать из предложенного. Кроме того, содержательное пространство, из которого черпаются примеры, очень большое и разнородное. Но если у учащегося есть навык устанавливать межпредметные связи, ему будет легче ориентироваться на экзамене и писать сочинение-рассуждение.

Учащийся должен изложить свой взгляд на проблему и обосновать его, обратившись к собственному литературному опыту, а также фактам, почерпнутым из социального и личного опыта. Успешно написать сочинение-рассуждение может лишь тот ученик, знания, умения и навыки которого полностью соответствуют требованиям. Он способен применить свои знания в новой, незнакомой ситуации, он имеет собственную позицию по

ключевым проблемам курса и может убедительно и аргументированно ее излагать и отстаивать, высказывать собственные оценки, формулировать целостные, внутренне непротиворечивые высказывания.

Процесс интеграции требует существенных изменений в содержании, структуре учебных предметов, усиления в них общих идей и теоретических концепций. Интегрированный урок способствует активизации познавательной деятельности школьников, является условием успешного усвоения учебного материала.

Однако необходимо отметить, что интеграция возможна только при соблюдении ряда условий: родство наук, соответствующих интегрируемым учебным предметам; совпадение или близость объекта изучения; наличие общих методов и теоретических концепций построения.

#### Литература

1. Браже Т. Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 1996. №5. С. 150–154.
2. Глинская Е. А., Титова Т. В. Межпредметные связи в обучении. Тула, 1980. 44 с.
3. Данилюк Д. Я. Учебный предмет как интегрированная система // Педагогика. 1997. №4. С. 24–28.
4. Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 195 с.
5. Коллоджвари И. Сеченикова Л. Как организовать интегрированный урок (о методике интегрированием образования)? // Народное образование. 1996. №1. С. 87–89.
6. Максимов Г. К. К дискуссии об интеграции школьных предметов // Педагогика. 1996. №5. С. 114–115.

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ ПО ОСМЫСЛЕНИЮ ТЕКСТА НА УРОКАХ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ, ГРАММАТИКИ

Пятницына Н. Л.

МОУ СОШ №5 им. 63-го Угличского пехотного полка, г. Углич, Ярославская обл.  
uglichshosh5@mail.ru

Текст в качестве предмета изучения на уроках русского языка в общеобразовательной школе для современной методики преподавания языка – явление далеко не новое. На страницах научно-методического журнала «Русский язык в школе» в течение последнего десятилетия неоднократно появлялись вопросы, связанные с анализом текста в общеобразовательной школе.

Несмотря на достаточное количество методических материалов по использованию текстов на уроках русского языка, учитель-предметник, приступающий к изучению фонетики, лексики, грамматики в старших классах, встает перед следующей проблемой: как в течение одного урока в неделю повторить на новом, углубленном уровне не только вопросы, связанные с изучением единиц всех уровней языка (знание которых необходимо для успешной сдачи ЕГЭ), но и вопросы организации и функционирования текста, востребованные при написании части С ЕГЭ. На сегодняшний день имеется хороший учебник-практикум А. Д. Дейкиной и Т. М. Пахновой, особенностью которого является текстоориентированная основа.

Однако учебное пособие не предусматривает серьезной, систематической работы по орфографии и пунктуации, по систематизации знаний норм русского языка; отсутствуют в нем конкретные рекомендации для учителя, как сформулировать свою позицию в отношении проблем, обозначенных в тексте, и подобрать, а затем выстроить собственную аргументацию.

Решая названные проблемы, учитель сталкивается с необходимостью подбора текстов, при анализе которых можно будет освещать комплексные вопросы: организация и функционирование текстов, вопросы лексики, фонетики, грамматики, синтаксиса, основы теории аргументации.

Так, например, при изучении тем лексикологии: лексическое значение слова, группы со смысловыми отношениями, группы с особенностями употребления, стилистически окрашенная лексика, группы слов по происхождению, фразеологизмы – можно использовать в качестве анализа текст из произведения публицистического характера (заметки на полях) Александра Кушнера «Средь детей ничтожных мира», опубликованного в журнале «Новый мир».

«Обычная человеческая жизнь – это и есть самый трудный подвиг на земле, более трудный, чем все двенадцать подвигов Геракла.

“Я царь – я раб, я червь – я бог”, – сказал Державин; разве можно стремиться к тому, чтобы быть в этой жизни только царем или богом? Ты им и не станешь, если не побываешь в нищей одежде, если не узнаешь страдания и унижения. “Давно, усталый раб, замыслил я побег...” – вот именно.

Очень хорошо это понимал Розанов, потому так горячи его страницы, потому его слезы, его жалобы, его горе в связи с болезнью “мамочки”, его мысли, в том числе и вздорные, так задевают нас.

И разве читая дневники Толстого, особенно дневники последних лет, не удивляешься тому, как умудрился великий писатель угодить в душераздирающий семейный переплет, попасться в домашние силки, – эти страшные, постыдные супружеские сцены, рыдания, истерики, попытка Софьи Андреевны утопиться в яснополянском пруду... Неужели все это могло пройти мимо учителя жизни, спорившего с церковью и царями, во всеуслышание объясняющего, в чем его вера? Не могло. И сердечные спазмы, и детские уловки, и старческие слезы на ветру... А без всего этого и нет жизни, и не было никогда – со времен Иова и Екклесиаста. Ни жизни, ни настоящих книг».

### Виды заданий при анализе текста А. Кушнера

1. Сформулируйте вопросы, на которые вам необходимо получить ответ, чтобы понять смысл текста.

При работе над этим заданием в классе идет выяснение лексического значения незнакомых слов, уточнение культурологических и литературных сведений: А. Кушнер; двенадцать подвигов Геракла; Державин; «давно, усталый раб, замыслил я побег»; Книга Иова; Екклесиаст.

Одновременно выясняем *тематическую группу слов*: жизнь, подвиг, страдания, унижения, рыдания, истерики, которая поможет определить вопрос, обозначенный автором текста: что есть человеческая жизнь?

2. Сформулируйте вопрос, на который пытается дать ответ автор текста, определите основную мысль текста. Согласны ли вы с точкой зрения А. Кушнера?

При формулировке основной мысли текста необходимо вспомнить, что основная мысль может находиться в начале или в конце текста, а иногда и в заголовке. Иногда основную мысль можно выразить с помощью пословицы. В тексте А. Кушнера основная мысль выражена в первом предложении: «Обычная человеческая жизнь – это и есть самый трудный подвиг на земле».

3. Определите функционально-сысловой тип текста. Обоснуйте выбор автором именно этого типа. Как построен текст?

При ответе на этот вопрос учащимися уточняется, что рассуждение имеет целью выяснить какое-нибудь понятие, развить, доказать или опровергнуть какую-нибудь мысль.

Одновременно с работой над организацией текста идет освещение темы «Лексика. Лексическое значение слова».

4. Как называет Л. Толстого А. Кушнер? (учитель жизни). Выясните лексическое значение слова *учитель*. В каком значении выступает слово *учитель* в тексте.

Отвечая на этот вопрос, учитель может расширить знания учащихся о полисемии путем организации обсуждения на тему: «Чем вызвано явление многозначности в языке?»

Текст дает возможность поработать над понятием экспрессивного синтаксического приема письменного литературного языка – парцелляцией. Учащимся предлагается произвести синтаксический анализ предложений последнего абзаца.

5. Подберите аргументы из литературных произведений, постройте свой текст-рассуждение на заданную тему.

В качестве аргументации собственной позиции учащимся предлагается рассказ А. Иличевского «Медленный мальчик», в котором главный герой приходит к мысли, что совершаемый «невозможный шаг» – это невозможный шаг каждого человека от божественно-красивых, но никчемных в человеческом мире размышлений к полноценной человеческой жизни, когда оказываешься лицом к лицу с человеческими пороками и грехами.

Именно таким образом при анализе текста на уроке русского языка старшеклассники одновременно с навыками осмысления текста овладевают лексическими и грамматическими средствами связи предложений в тексте, учатся отбирать слова и синтаксические конструкции в соответствии с содержанием и стилем высказывания.

### Литература

1. Купалова А. Ю. Текст в занятиях родным языком: Сб. задач и упражнений. М.: Флинта, 1996.
2. Милославский И. Г. Как выразить свое отношение к адресату речи (Материал элективного курса) // Русский язык в школе. 2006. №1. С. 3.
3. [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/1994/10/kushner-pr.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1994/10/kushner-pr.html)



## ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ УЧЕТА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Родионова И. О.*  
МБОУ СОШ №13, г. Рязань

Основная цель общего среднего образования – подготовка разносторонне развитой личности гражданина, ориентирующейся в традициях отечественной и мировой культуры, способной к активной социальной позиции в обществе, к самообразованию и самосовершенствованию.

На реализацию указанной цели направлены основные критерии и базовые основания госстандарта: соответствие возрастным закономерностям развития, личностная ориентация, деятельностный характер образования, усиление социально-гуманитарной направленности, целостность, компетентностный подход.

Результатом такой направленности должно быть становление человека, готового к свободному, гуманистически ориентированному выбору, обладающего многофункциональными компетентностями, которые позволяют ему решать различные проблемы, открытого для иного мнения и неожиданной мысли. И прежде всего необходимо расширить возможности социализации учащихся [2].

Потому моя задача – разработка системы воздействия на каждого ученика с учетом его психофизиологических особенностей для обеспечения максимально возможной глубины в овладении материалом, надлежащего раскрытия способностей детей, наибольшего прогресса в их развитии, в том числе:

1. диагностика психофизиологических особенностей;
2. исследование принципов и методов обучения русскому языку, учитывающих данные особенности;
3. разработка системы чередования разных видов упражнений, учитывающих особенности детей;
4. разработка системы разнообразных дидактических материалов;
5. разработка элементов особой организации успешной учебной деятельности (в том числе пространственной и цветовой);
6. разработка уроков нетрадиционной формы.

Существует несколько типов функциональной организации двух полушарий мозга.

1. Доминирование левого полушария – словесно-логический характер познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению.
2. Доминирование правого полушария – конкретно-образное мышление, развитое воображение.
3. Отсутствие ярко выраженного доминирования одного из полушарий – равнополушарные люди; к ним относится почти 50% людей [1].

Специфика правополушарного мышления – готовность к «схватыванию» и восприятию многих предметов и явлений в целом.

С левополушарным мышлением связывается, напротив, способность к ступенчатому, последовательному познанию, которое носит аналитический характер. При этом кропотливо собирается модель мира из отдельных, но тщательно изученных деталей.

У правополушарных людей творческий процесс не требует огромных затрат, но утомляет рутинная, однообразная работа. А у людей с низкой творческой потенцией оба стиля мышления требуют высокой активации мозга, поэтому им легче дается монотонная и скучная работа.

Речь правополушарных людей эмоциональна, экспрессивна, богата интонациями, жестиком, жестиком. В ней нет особой выстроенности, возможны запинки, сбивчивость, лишние слова и звуки. Им легче диктовать текст, чем писать. В то время как левополушарным легче писать, чем диктовать. Как правило, правополушарные любят творческие работы, требующие воображения, а левополушарные – задания аналитического характера.

### **Виды деятельности, активизирующие умственную активность**

Левополушарные (ЛП)	Правополушарные (ПП)
1. Контроль результатов объяснения. 2. Вопросы с выбором ответа (тесты).	1. Свободное обсуждение. 2. Мозговые штурмы (предлагают свои варианты ответа).
3. Задания на заполнение таблиц. 4. Заучивание через повторение.	3. Сочинение на свободную тему. 4. Связь с образами (иллюстрации, опорные схемы).
5. Объяснение правила, лекции, письменные упражнения. 6. Нахождение сходств.	5. Учебные экскурсии, наблюдения, практические работы. 6. Нахождение различий.

Предлагаю следующие задания:

1. монологический ответ по плану (ПП), при этом весь класс контролирует ответ у доски (ЛП);
2. разнообразные тестовые работы (ЛП);
3. заполнение таблиц разного характера (ЛП), например:

Часть речи	Вопрос	Что обозначает?
		1. выполнение различных опорных схем, иллюстраций (ПП); 2. нахождение сходств и различий (ЛП и ПП); 3. объяснение при помощи образцов, грамматической сказки (ПП).

### Образцы заданий

ПП	ЛП
Сочинение	Анализ рассказа
Составление слов и предложений из частей	Разбор слов и предложений по составу
Чтение-пересказ	Прослушивание текстов
Чтение по ролям	Обучение чтению других
Задания на правописание	Задания на поиск ошибок
Нахождение взаимосвязей	Применение изученного правила
Нахождение отрывков в тексте	Сопоставление текста

Качество и объем, устойчивость и доступность (готовность к применению) знаний и умений зависят также и от мотивационных факторов. Человек с сильным желанием овладеть знаниями в определенной области будет учиться без внешнего принуждения, получая от своих занятий удовлетворение, проявляя настойчивость, достаточно быстро усваивая необходимые сведения, демонстрируя интеллектуальную гибкость и фантазию.

Следовательно, наличие позитивной мотивации к учению благоприятствует процессу усвоения знаний в целом. Это хорошо известно и подтверждено многочисленными экспериментами в области педагогической психологии.

Передо мной стоит задача сформировать в учениках мотив достижения. Ситуация успеха, связанная с мотивационной сферой, именно на начальной стадии в большей степени определяется психологическими аспектами индивидуальности ребенка.

	ПП	ЛП
Пространственная организация (часть доски)	Левая, посадка полукругом	Правая, классическая посадка
Цветовая организация (цвет доски и мела)	Светлая доска и темный мел	Темная доска и белый мел
Условия для успешной деятельности	Образы, контекст, связь информации с реальностью, с практикой, творческие задания, музыкальный фон, речевой ритм, работа в команде (группе)	Технология, детали, абстрактный, линейный стиль изложения информации, повторение учебного материала тишина на уроке, индивидуальные задания
Формирование мотивации	Завоевание авторитета, престижность положения в коллективе, установление новых контактов	Стремление к самостоятельности, высокая потребность в умственной деятельности

Трудно переоценить важность изучения русского языка, и поэтому особая ответственность за повышение мотивации в обучении прежде всего ложится на учителей-практиков, главная обязанность которых – использовать в своей работе все достижения психолого-педагогической науки.

### Литература

1. Сазонов В. Ф. Психофизиология процесса обучения / РГПУ. Рязань, 2000. С. 35–37.
2. Байкова Л. А. Теория и практика воспитания / РГПУ. Рязань, 1997. С. 50.

## МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 9-Х КЛАССАХ: ТРУДНЫЕ СЛУЧАИ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ

*Сенина Н. А.*

Таганрогский государственный педагогический институт им. А. П. Чехова, Ростовская обл.  
seninan@list.ru

Как известно, государственная итоговая аттестация (ГИА) по русскому языку в 9-х классах в новой форме проверяет сформированность трех видов компетенций – лингвистическую, языковую и коммуникативную. Эти компетенции и определяют структуру и содержание КИМ (контрольных измерительных материалов) для ГИА.

Успешная сдача экзамена по русскому языку в новой форме предполагает, безусловно, специальную подготовку. И обусловлено это требование не только необходимостью адаптации школьников к формально-структурным аспектам самой экзаменационной работы, но и рядом других объективных сложностей, в числе которых можно назвать следующие:

– экзаменационная работа содержит задания, связанные со всеми другими разделами курса, изученными ранее, начиная с фонетики и лексики и заканчивая орфографией и пунктуацией;

– в 9-м классе заканчивается изучение курса «Русский язык» – одного из самых трудных его разделов по синтаксису сложного предложения, задания которого дают низкий процент выполнения в дальнейшем на ЕГЭ, что свидетельствует о недостаточном усвоении этой темы девятиклассниками; а учителя, как правило, сокращают часы, отведенные под синтаксис, с тем чтобы занять эти часы подготовкой к ГИА;

– экзаменационная работа 2012 г. содержит новый формат задания С2.1 (сочинение на лингвистическую тему), методика подготовки к которому пока еще отсутствует во всех изданных в России пособиях.

Таким образом, необходима новая методика подготовки к ГИА по русскому языку в 9-м классе, которая обеспечила бы эффективную работу по следующим направлениям:

- закрепление изученного в 9-м классе материала;
- повторение всех ранее изученных тем;
- поэтапная система подготовка к написанию сжатого изложения;
- поэтапная система разноуровневой работы с текстом;
- система подготовки к написанию сочинения на лингвистическую и свободную темы ч. 3 экзаменационной работы.

В докладе предлагается авторская система подготовки к ГИА по русскому языку.

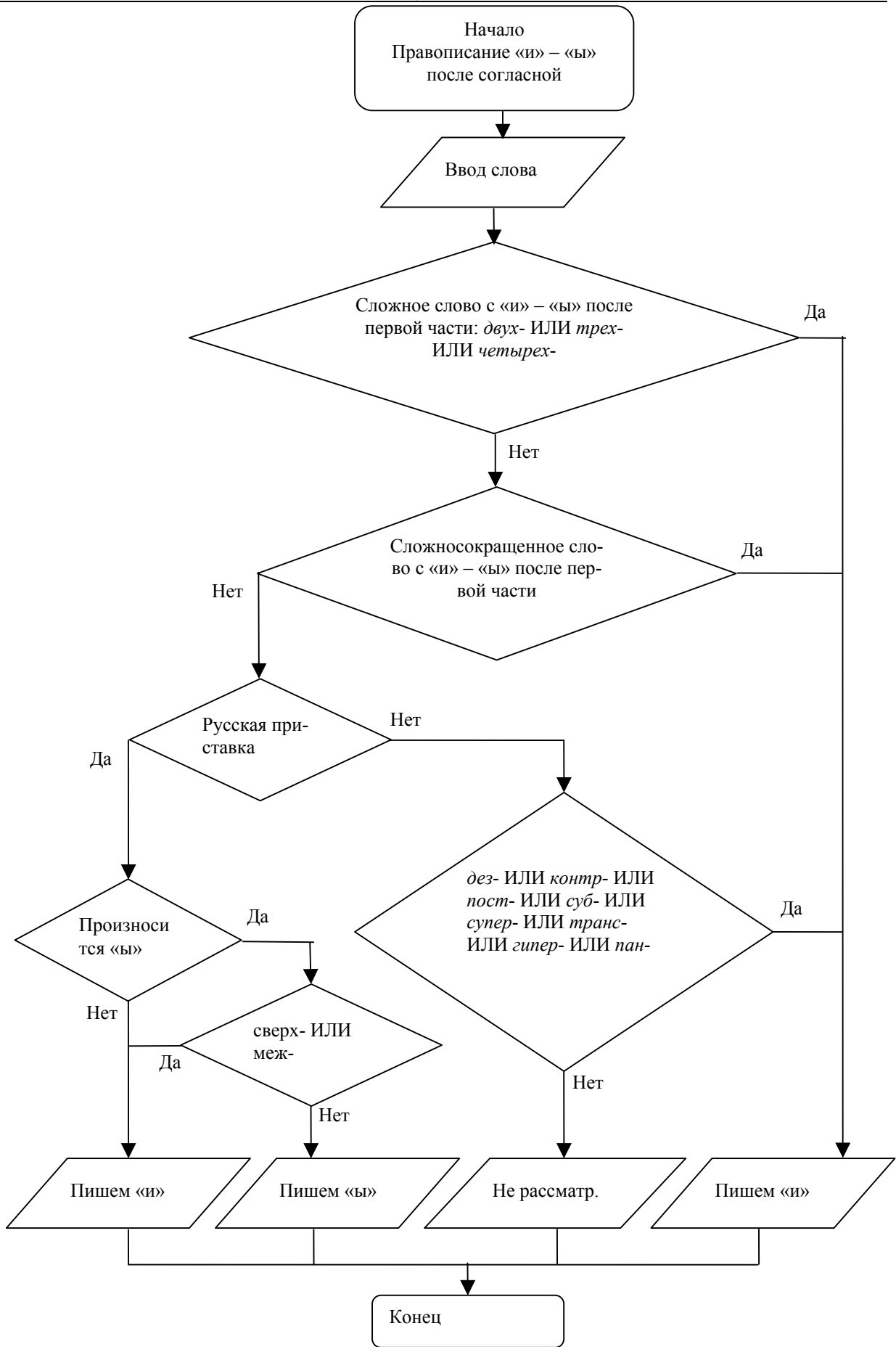


Рис. 2

И опять не все случаи упоминаются – а где же *четырёхугольный*? Мы же постараемся ничего не забыть – в блок-схеме рис. 2. Таким образом, в варианте Д. Э. Розенталя необходимо первые части сложных слов *двух-, трех-, четырех-* оторвать от приставок Примечания 3 и перенести к Примечанию 1.

Следующее замечание к схеме рис. 1 заключается в вопросе о правописании «и» – «ы» после конкретных иноязычных приставок и частиц. Изображение рис. 1 верно только в случае, если «и» пишется после **любо**х иноязычных приставок и частиц, но об этой информации нет, поэтому в блок-схеме мы ввели блок вывода со словами «Не рассматриваем» – как раз для неизвестных нам иноязычных случаев. Между прочим, в разных источниках количество этих случаев (приставок) колеблется: от четырех до восьми. Так, в нашей блок-схеме их восемь, хотя в приведенных в начале статьи вариантах правил их семь (мы добавили приставку *гипер-* из [5]).

Блок-схему мы строили по методике, описанной в нашем учебном пособии [6]. Достоинство этого метода заключается в подробной и всеобъемлющей разработке всех возможных случаев на каждом шаге исследования, которые в наглядной системе создают цельную картину рассматриваемой ситуации.

Надеемся, что читатель сполна оценит достоинства и преимущества блок-схемного представления правил русской орфографии. Настоящая блок-схема вполне может быть использована в качестве опорного конспекта при повторении соответствующего материала на заключительном этапе обучения в средней школе, а также в условиях предвузовского образования.

### Литература

1. Правописание Ы и И после приставок – URL: [http://www.gramota.ru/class/coach/tbgramota/45\\_66](http://www.gramota.ru/class/coach/tbgramota/45_66)
2. Розенталь Д. Э., Джанджакова Е. В., Кабанова Н. П. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию. М.: ЧеРо, 1999 – URL: <http://www.eartist.narod.ru/text1/26.htm>
3. Тема 22. Буквы ы, и после префиксов – URL: <http://school.xvatit.com/index.php>
4. Приставки в словах. Русские приставки, приставки иноязычного происхождения – URL: [http://www.licey.net/-russian/phonetics/2\\_5](http://www.licey.net/-russian/phonetics/2_5)
5. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В. В. Лопатина. М.: Эксмо, 2009.
6. Брычков Е. Ю., Кузнецова Т. И. Введение в информатику. М., 1997.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХЕМ И ТАБЛИЦ ДЛЯ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ИЗУЧЕННОГО ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Сорокина Е. Е.

МБОУ СОШ с углубленным изучением отдельных предметов №53, г. Курск

Предмет «русский язык» является обязательным экзаменом на государственной итоговой аттестации. Выстроить рационально процесс преподавания русского языка в выпускных классах, обобщить, систематизировать и повторить материал поможет использование схем и таблиц. Предметная подготовленность и учебные тестирования и тренировки являются залогом успешной сдачи экзамена, позволяют реально повысить тестовый балл на экзамене. ЕГЭ по русскому языку проводится в форме тестов, а значит, результат, который ученик покажет на экзамене, можно рассчитать заранее. Для этого необходимо:

- ввести систематизацию результатов пробных работ;
- использовать таблицу, которая отражает количество баллов, полученных за часть А, В и С;
- в конце таблицы подсчитать результаты за весь тест;

	Тест №1	Тест №2	Тест №3	Тест №4	Тест №5
А1					
А2–30					
В1–В8					
С					
Итого					

- на основании проведенных 5–10 тестов сделать выводы об успешности выполненной работы;
- использовать в пробных тестах баллы от 1 до 5 баллов;
- проанализировав и обобщив результаты, выявить те задания, в которых допущено большее количество ошибок;
- направить работу на ликвидацию пробелов знаний при выполнении задания.

Тестовые задания ЕГЭ подобраны в соответствии с разделами русского языка. Если систематизировать их, то мы получим следующую картину:

Фонетика – А1

Лексика – А2, А11, А30, В7–8

Словообразование – В1

Морфология – А 10, В2, В7

Грамматика – А3, А4–5

Орфография – А12–18

Синтаксис и пунктуация – А8–9, А19–26, В3–В6

Текст – А6–7, А27–29

Выявив недостаток знаний обучающегося по тем или иным разделам русского языка, нужно:

- представить систему языка в виде развернутой таблицы, включающей все разделы языка;
- познакомить с основными правилами разделов;
- обратить внимание на тот раздел, который освоен недостаточно;
- последовательно и систематически вести работу по искоренению ошибок в каждом разделе;
- представить схемы, относящиеся к определенному виду заданий ЕГЭ, например: **А1. красИвый – краИвее, бАНт – бАНты, тУфля – тУфля, нАчат – начата, взЯт – взятА.**

**А4.** Стоя у дверей, ... я, ты, он, мы вслушивались.

*Добавочное действие + главное действие + подлежащее*

### Синтаксис и пунктуация (А19–А 26, В3–В6)

Простое предложение		Сложное предложение		
Двусоставное	Односоставное	Сложносочиненное (и, а, да, но, или)		
	Определенно-личное	Сложноподчиненное		
	Неопределенно-личное			
	Безличное			
		изяснительное	определительное	обстоятельственное
		что	который	времени (когда)
				места (где)
				образа действия (как)
				цели (чтобы)
				причины (потому что)

			сравнения (как)
			следствия (так что)
			условия (если)
			уступки (хотя)
	<i>Бессоюзное</i>		
	двоеточие	тире	запятая, точка с запятой
	пояснение	места	перечисление
	причина	времени	
		условия	
		следствия	
	быстрая смена событий		
	противопоставление		

### Пунктуация. Перечень основных пунктограмм:

1. однородные члены;
2. сложное предложение;
3. обособленное определение, причастный оборот;
4. обособленное обстоятельство, деепричастный оборот;
5. приложение;
6. уточнение;
7. вводные слова, вводные предложения, вставные конструкции;
8. обращение.

Освоив данные правила, необходимо провести тренинг по заданиям тестов:

- вести статистику ошибок;
- вносить результаты в общую таблицу;
- подсчитывать количество правильных ответов;
- определить количество предполагаемых баллов на экзамене;
- запомнить трудные случаи.

Задания по синтаксису и пунктуации наиболее широко представлены в ЕГЭ. Поэтому необходимо наиболее ответственно подойти к повторению этих разделов. Обучающиеся в большинстве затрудняются в постановке знаков препинания, считая, что все правила изучить и запомнить нельзя. Но если в виде схем представить основные пунктограммы, то ученики будут удивлены тем, что правил не так много. Тренинг по синтаксису и пунктуации можно осуществлять на примере любого текста ЕГЭ (Часть С):

- выделить грамматические основы;
- составить схемы предложений;
- объяснить знаки препинания, опираясь на таблицу пунктограмм.

Написание сочинения в части С представляет сложность для обучающихся. Для облегчения задачи можно использовать схему.

На листе вертикально пишется слово «вокал».

**В – вступление, проблема.**

**О – основная мысль.**

**К – комментарий.**

**А – авторская позиция.**

**Л – личное мнение.**

1 часть может быть представлена в виде вопроса или утверждения.

2 часть – основная мысль находится в самом начале или в конце текста.

3 часть наиболее обширная, так как содержит комментарий к тексту:

- нужно в каждом абзаце подчеркнуть 2–3 опорных слова, в которых выражена микротема.
- опираясь на них, прокомментировать микротему.

4 часть отражает авторскую позицию по решению данной проблемы. Используется шаблон: «Автор считает... Я согласен с мнением автора в том, что...»

5 часть – личное мнение. Ученики увлекаются написанием именно этой части сочинения, игнорируя предыдущие, и тем самым не набирают нужного количества баллов за часть С, забывают при этом о художественных примерах из литературы.

Редактирование работы повышает количество баллов. Перед тем как приступить к редактированию, необходимо:

- ознакомить обучающегося с критериями оценки работы, которые используются экспертами при проверке ЕГЭ;
- убрать все повторы, нелогичные соединения предложений в тексте;

- 
- оценить работу в соответствии с критериями;
  - исправить все орфографические, пунктуационные, грамматические ошибки.

Можно в виде тренинга предложить ученикам проверить и оценить работу одноклассника, отредактировать ее.

Использование схем, таблиц при подготовке к ЕГЭ поможет успешно сдать один из самых важных экзаменов в жизни, а также понять, что русский язык – это не такой сложный предмет, как кажется. И тогда русский язык станет поистине родным и понятным, а экзамен нетрудным.



## ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Фазлыева С. В.*

МАОУ «Гимназия №76», г. Набережные Челны  
ranis-f@yandex.ru

Считаю, что в настоящее время проблема повышения интереса к такому учебному предмету, как русский язык, актуальна, так как однотипность и шаблонность уроков снижают интерес к обучению, делают учебный процесс скучным и бесперспективным.

В настоящее время существует целый ряд способов повышения заинтересованности учащихся в освоении школьных дисциплин. Весьма эффективными, на мой взгляд, являются дидактические игры, их периодическое использование на уроках.

Проблема в том, как подбирать и проводить дидактические игры, чтобы они способствовали повышению интереса к русскому языку.

Дидактическая игра по своей сути сложное, многогранное явление. Она может выступать в качестве метода обучения, потому что выполняет следующие функции:

- **обучающую** (способствует формированию мировоззрения, теоретических знаний и практических умений, расширению кругозора, формирует навыки самообразования и т. д.),
- **развивающую** (происходит развитие мышления, активности, памяти, способности выражать свои мысли, а также развитие познавательного интереса),
- **воспитывающую** (воспитание коллективизма, доброжелательного и уважительного отношения к партнерам и оппонентам по игре),
- **мотивационную** (побуждение к применению полученных знаний, умений, проявление инициативы, самостоятельности, коллективного сотрудничества).

С помощью дидактических игр учитель может контролировать и диагностировать ход и результаты учебного процесса, а также вносить в него необходимые изменения, т. е. игра в данном случае выполняет контрольно-коррекционную функцию.

Дидактическая игра может являться формой обучения, так как она имеет свою структуру организации, выражающуюся в виде согласованной деятельности учителя и учащихся.

Дидактическая игра – это и средство обучения, потому что она источник получения знаний, формирования умений. Она позволяет пробуждать и поддерживать познавательные интересы учащихся, улучшить наглядность учебного материала.

Дидактическая игра применима ко всем типам урока; кроме того, учитель имеет неограниченный выбор при определении темы урока, на котором будет проводиться игра.

Подбор заданий может быть произведен учителем самостоятельно или совместно с учащимися. Следует отметить, что отобранные задачи, практические и творческие задания и упражнения должны быть интересными (по форме, содержанию, сюжету и пр.), они должны развивать логическое и образное мышление, смекалку, сообразительность.

В игре практически снимается такое ограничение свободы деятельности, как моральная ответственность за совершенную ошибку. Благодаря атмосфере взаимного доверия, взаимопонимания и сотрудничества создается благоприятная почва для развития самосознания, целенаправленной коррекции поведения учащихся учителем, формирования у них правильной ориентации в системе духовных ценностей. Кроме того, пространственно-временные особенности дидактической игры позволят придать учебно-игровой деятельности динамичный и насыщенный характер, помогут увидеть взаимосвязь и взаимообусловленность действий всех участников игры, предоставят возможность при совершении неверных, ошибочных ходов снова повторить их, но уже в скорректированном виде.

Самое главное – дидактическая задача в дидактической игре скрыта от учащегося, а его внимание обращено на выполнение игровых действий. Задача обучения им не осознается. Все это делает игру особой формой обучения, благодаря которой дети чаще всего незаметно для себя усваивают знания, умения, навыки. Причем взаимоотношения между учащимися и педагогом определяются не учебной ситуацией, а игрой.

В процессе игры у детей вырабатывается привычка сосредоточиваться, мыслить самостоятельно, развивать внимание, стремление к знаниям. Увлечшись, учащиеся не замечают, что учатся – познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас представлений, понятий, развивают фантазию.

Дидактическая игра не самоцель на уроке, а средство обучения и воспитания. Игру не нужно путать с забавой, не следует рассматривать ее как деятельность, доставляющую удовольствие ради удовольствия. Она является ценным средством воспитания умственной активности детей, стимулирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В игре дети тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

По мере «вхождения» детей в новую для них деятельность – учебную – значение дидактических игр как способа обучения снижается, в то время как игровые приемы по-прежнему используются педагогом. Они нуж-

ны для привлечения внимания детей, снятия у них напряжения. Самое главное заключается в том, чтобы игра органически сочеталась с серьезным, напряженным трудом, чтобы игра не отвлекала от учения, а, наоборот, способствовала бы умственной работе.

Проведение игры на начальном этапе урока, во-первых, способствует актуализации знаний; во-вторых, игра помогает подготовке учащихся непосредственно к повторению того материала, который предлагается программой на данном уроке. Игра также способствует формированию интереса у учащихся к русскому языку за счет необычного подхода к актуализации знаний.

Игра, проведенная на завершающем этапе урока, способствует активизации учащихся в конце урока, стимулированию их деятельности, игра снимает напряжение, усталость, так как на этом этапе усталость школьников особенно ощущается: они хуже работают, внимание становится рассеянным. Игра же, в свою очередь, способствует концентрации внимания на учебной задаче, позволяет школьникам сосредоточиться на сложном материале даже в конце урока, не требуя от них особого напряжения (процесс игры позволяет это осуществить).

Таким образом, дидактическая игра – это игра только для ребенка. Для взрослого она – способ обучения. В дидактической игре усвоение знаний выступает как побочный эффект.

Дидактические игры очень хорошо уживаются с «серьезным» учением. Включение в урок дидактических игр и игровых моментов делает процесс обучения интересным и занимательным, создает у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала.

Ярким примером использования игр в современной педагогической практике является социгровой стиль обучения, активная разработка которого проводится в последние годы В. М. Букатовым и А. П. Ершовой.

Таким образом, дидактическая игра является хорошим средством для формирования интереса школьников к русскому языку; она способна привлечь внимание школьников, воспитать в них любовь к этому сложному предмету. Но пользоваться игрой надо умело, использовать игры в системе, не упуская сути урока, и не придавать игре характер обычного упражнения.

## ВНЕУЧЕБНАЯ ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

*Хачатурова Т. В.*

Майкопский государственный технологический университет, г. Майкоп

Языковая среда является важнейшим средством социализации личности. Языковая среда должна рассматриваться не только как общекультурный фон, но и как инструмент познания окружающего мира и социума. Система ценностей, интересов личности, ее социальные черты определенно обусловлены той языковой и культурной средой, в которой произошла его социализация, т. е. усвоение индивидом социального опыта, приобретение им социально значимых качеств сознания и поведения.

Отождествляя себя с определенной культурой, люди не всегда осознают, что ее главные определяющие ценности формируются при непосредственной включенности личности в живую языковую среду [1: 46].

Языковая среда вуза предполагает, прежде всего, педагогическое общение. Педагогическое общение – это общение, организуемое с целью обучения, развития и воспитания учащихся. Оно означает воздействие преподавателя на студентов и одновременно взаимодействие преподавателя и студента.

Профессионально-педагогическое общение есть целостная система взаимодействия преподавателя и студентов, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия (в том числе нравственного), организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств.

Языковая среда выполняет когнитивную функцию и является важнейшим источником исходной информации. В то же время в языковой среде реализуется организационная, мотивационно стимулирующая, информационная деятельность преподавателей, а также деятельность по применению всех существующих средств и методов обучения.

В педагогическом общении реализуется:

- контакт участников образовательного процесса;
- организация учебных действий студентов, в рамках которой различаются побуждения к учебной деятельности, контроль, коррекция и оценка учебных действий студентов;
- создание образцов иноязычной речи в условиях обучения речевой деятельности (иностранному языку);
- постоянное подкрепление обучения собственным примером – образцом речевого поведения;
- стимулирование и развитие лингвистического мышления студентов [2: 127].

Внеучебная среда представляет собой организованную внеучебную деятельность вуза и охватывает интересы участников образовательного процесса, выходящие за пределы непосредственно учебной деятельности.

Целью формирования внеучебной среды является решение конкретных задач по воспитанию гуманитарно образованной личности.

Первой задачей внеучебной воспитательной работы в вузе является всемерное укрепление и сохранение лучших традиций, существующих в коллективе вуза, российского студенчества в целом, формирование у студентов представлений о престижности вуза и выбранной профессии, развитие творческих начал личности.

Второй задачей является непрерывное развитие творческих наклонностей студентов, осмысление свойств и интересов личности, определение ее базовой культуры, сформированности ценностных ориентиров, устойчивых нравственных принципов и норм, представлений о выбранной профессии, активности жизненной позиции студента. Отношение к внеучебной деятельности студента как к фактору, обладающему огромными воспитательными возможностями, с неизбежностью требует предоставления возможностей для реализации творческого потенциала студентов.

Третья задача является частной по отношению ко второй, но обладает спецификой, обусловленной особыми свойствами объекта воспитательного процесса, которым являются студенты-первокурсники. Целенаправленная работа вуза по адаптации студентов первого курса к условиям их жизнедеятельности с использованием своеобразных форм деятельности внеучебной сферы является важной задачей при реализации внеучебной воспитательной работы в вузе.

Четвертая задача непосредственно вытекает из поставленных выше задач самореализации личности. Управление процессом развития личности студентов прежде всего предполагает создание условий, помощь в реализации творческих и организаторских способностей. Решение этой задачи связано с функционированием организационных структур общежитий (студсоветов), спортклубов, кружков, студий и т. д.

Пятая задача – создание благоприятного микроклимата внутривузовского коллектива, снижение психологической напряженности, уменьшение числа конфликтных ситуаций, создание комфортных социально-психологических условий для коммуникативно-личностного развития будущих специалистов. Данную задачу позволяет решить психолого-социологическая служба вуза. Деятельность службы может осуществляться по нескольким направлениям: работа с первокурсниками, включающая помощь в адаптации студентов к учебной деятельности; работа по формированию здорового социально-психологического климата внутри коллектива вуза; проведение прикладных социологических исследований [3: 98].

Вышеперечисленные задачи могут быть реализованы во внеучебном образовательно-воспитательном комплексе вуза.

### Литература

1. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации. М., 2007.

- 
2. Клюев Е. В. Речевая коммуникация. М., 2007.
  3. Штрекер Н. Ю. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. М., 2008.

## НОВЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ТРАДИЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Цыбулько И. П.*

Лаборатория дидактики русского языка ИСМО РАО, г. Москва  
chippo34@mail.ru

Одной из проблем современной педагогической теории и практики является проблема определения роли «традиции» и «инновации» в процессе развития образования. И в официальных документах Министерства образования и науки Российской Федерации, и на страницах периодической педагогической печати сегодня подчеркивается возможность решения многих вопросов путем **взаимодействия** традиционных и инновационных подходов. В современных исследованиях, посвященных вопросам инновационных процессов в образовании, отмечается, что традиции и инновации существуют в неразрывном единстве, в гармоничном взаимодействии. Никто из исследователей не оспаривает факта, что основой, базисом любой инновации является традиция. Традиционное – это не синоним косности и застоя, а инновации не разъедают сформированное столетиями научное знание, но способствуют развитию методической науки.

История методики русского языка свидетельствует о том, что все инновационные поиски, как правило, велись в русле обогащения методики и содержания. При этом все они не были глобальными и не задевали итоговый контроль: он многие годы не менялся. Поэтому эти инновации имели минимум социальных последствий и небольшой масштаб внедрения. Итоговый контроль претерпел изменения в 2001 г. Именно в это время начинается эксперимент по введению Единого государственного экзамена, а в 2008 г. была внедрена в практику школы новая (сейчас действующая) модель проведения государственной итоговой аттестации выпускников 9 классов общеобразовательных учреждений. Таким образом, в настоящий момент мы говорим о государственной итоговой аттестации по русскому языку, которая состоит из экзамена за курс основной (ГИА) и экзамена за курс основной (полной) школы (ЕГЭ).

Завершение 9 класса для школьника можно рассматривать как определенный рубеж в изучении курса русского языка. Объем знаний, круг умений, которыми должны владеть учащиеся к этому моменту, зафиксирован в нормативных документах. В какой степени достигаются требования, определенные этими документами, выявляет государственная итоговая аттестация девятиклассников, включенная в общероссийскую систему качества оценки образования. В основу отбора элементов содержания, которым предстояло стать объектами проверки, были положены два параллельно действующих в это время документа: образовательный минимум содержания основного общего образования по русскому языку и стандарт основного общего образования по предмету [1]. Безусловно, **новизна подходов** к содержанию контрольных измерительных материалов государственной итоговой аттестации по русскому языку в 9 классе во многом определена методическими **традициями** отечественного образования. Однако экзаменационные материалы постоянно совершенствуются с учетом достижений отечественной лингвистики и смежных методик (обучение русскому языку как иностранному, как неродному; обучение иностранным языкам), а также изменившихся социокультурных условий функционирования языка и смены доминирующего в общественной практике типа общения (по мнению лингвистов, на смену монолингвистической коммуникативной парадигме тоталитарного общества пришла диалогическая парадигма плюралистического общества).

Введение **нового государственного образовательного стандарта** по русскому языку [2] будет проходить в условиях уже апробированной и ставшей традиционной модели государственной итоговой аттестации. Возникает необходимость определения соответствия ГИА-9 требованиям ФГОС.

Одной из существенных особенностей разрабатываемого в настоящее время стандарта второго поколения (по сравнению с предыдущими вариантами стандарта) является его ориентированность на формирование, развитие, проверку и оценивание не только предметных, но и **метапредметных результатов** образования, которые тесно связаны с понятием функциональной грамотности. В связи с этим следует заметить, что написание в рамках экзамена сжатого изложения требует от учащихся не просто мобилизации памяти и сосредоточенности на правописных нормах, а прежде всего структурированного восприятия содержания текста, умения выделять в нем микротемы, определять в них главное, существенное, отсекают второстепенное. Иными словами, сжатое изложение побуждает выпускника выполнить информационную обработку текста. Вторая и третья части работы соответствуют взглядам психологов на понимание как процесс, включающий понимание значения слова, понимание грамматической конструкции фразы, понимание целого текста [3]. Поэтому в экзаменационную работу включены задания на определение значений слов, на выявление конкретных семантических и иных различий между синонимами, на установление гипонимических и гиперонимических отношений, на выявление оценочного компонента в значении слов, на «установление тех элементов смысла предложения, которые формально не выражены» [4]. Третья часть работы содержит два альтернативных творческих задания, которые проверяют коммуникативную компетенцию школьников, в частности умение строить собственное высказывание в соответствии с заданным типом речи. При этом особое внимание уделяется умению аргументировать положения своей работы, используя прочитанный текст.

Новый государственный образовательный стандарт предполагает **системное изучение основ лингвистики на деятельностной основе**. В экзаменационной работе этот аспект проверяется на уровне овладения понятием, его опознанием в тексте, способности адекватно оценивать примеры употребления конкретного языкового факта в речевой действительности, использовать конкретное языковое явление в собственных речевых высказываниях и т. д. На экзамене по русскому языку ученик имеет право пользоваться орфографическим словарем, что в определенном смысле проверяет навыки **самоконтроля, самоанализа, самокоррекции** в процессе самостоятельной работы учащихся.

Основные подходы, заложенные в ГИА-9, соответствуют пониманию результатов обучения, зафиксированных ФГОС по русскому языку. Экзамен открывает широкие возможности для внедрения нового стандарта, для развития педагогического творчества, создания разнообразных технологий обучения, учебных пособий.

#### Литература

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Основное общее образование. Русский язык (Приказ Минобразования России «Об утверждении федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» от 05.03.2004 г. №1089).
2. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. №1897).
3. *Лурия А. Р., Цветкова Л. С.* Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.; Воронеж, 1996.
4. *Милославский И. Г.* Русский язык как культурная и интеллектуальная ценность и как школьный предмет // Знамя. 2006. №3.

## ЕГЭ И ГИА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ (ОСОКО)

*Черкасова Т. В.*

МОБУ СОШ №3 им. Ю. А. Гагарина, г. Таганрог, Ростовская обл.

В настоящее время актуальным является вопрос о согласовании форматов образовательных программ различных стран в рамках Болонского процесса, целью создания которого является увеличение академической мобильности между странами, повышение конкурентоспособности каждого студента на рынке труда.

Россия постепенно реализует цели Болонского процесса. Однако остаются вопросы. Насколько образовательные системы европейских стран различаются и чем они схожи? Какие факторы влияют на международное сотрудничество? Что необходимо изменить в существующей образовательной системе (в том числе и школьной), чтобы академическая мобильность успешно реализовывалась?

Так, государственная (итоговая) аттестация в новой форме (ГИА-9) выпускников 9 классов общеобразовательных учреждений, проводимая с участием территориальных экзаменационных комиссий, является на сегодняшний день первой ступенью и одной из составляющих общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО). Что же понимается под качеством образования? Это интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия ресурсного обеспечения, образовательного процесса, образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. А под системой оценки качества образования подразумевается совокупность организационных и функциональных структур, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных ресурсов, образовательного процесса и образовательных результатов и выявление факторов, влияющих на их качество. Форма ГИА-9 позволяет реализовывать такой ключевой принцип построения системы государственной (итоговой) аттестации выпускников основной школы, как разделение функций обучения и независимой проверки учебных достижений учащихся, в том числе и по русскому языку [1: 5].

ГИА-9 проводится с использованием механизмов независимой оценки знаний и представляет собой испытание по контрольно-измерительным материалам (КИМ) стандартизированной формы, разработанным Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ). Их выполнение позволяет объективно оценить уровень учебных достижений выпускников как результатов обучения в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов.

А как же обстоит дело с ЕГЭ? ЕГЭ – это современная форма проверки знаний для учащихся, оканчивающих среднюю школу. Результаты единого государственного экзамена признаются школами как результат выпускного экзамена по предмету, а вузы принимают их как результаты вступительных испытаний по русскому языку.

Важность ЕГЭ по русскому языку трудно переоценить: данный предмет – единственный, который сдается в качестве вступительного экзамена во все вузы страны, независимо от их направленности. Одной из важнейших характеристик экзамена является его полное соответствие требованиям образовательного стандарта [2: 5].

Создание независимых систем оценки качества образования, включающих национальные экзамены, сегодня является важнейшим направлением модернизации большинства образовательных систем в мире. В России особую роль в становлении современной контрольно-оценочной системы играет Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Изменение форм, средств и методов контроля знаний при аттестации выпускников обусловило пересмотр основ образовательного процесса как в выпускных классах, так и на более ранних стадиях обучения школьников.

Модернизация контрольно-оценочной системы является одним из важнейших направлений совершенствования всей системы образования. Результаты ЕГЭ и ГИА по русскому языку – это индикаторы тенденций, происходящих в образовании, они создают основу для управления качеством образования в масштабах страны, в регионах и отдельных территориальных образованиях, стимулируя повышение конкурентоспособности образования, в том числе и на мировом уровне.

Введение ЕГЭ и ГИА-9 по русскому языку повысило объективность оценки образовательных достижений выпускников и создало основу для сохранения единого образовательного пространства Российской Федерации в условиях вариативного образования. В последние годы уделяется большое внимание созданию условий для равных возможностей на получение профессионального образования гражданами страны независимо от места жительства и уровня доходов семьи.

В настоящее время внедрены в образовательную практику такие составляющие независимого оценивания результатов обучения, как:

- стандартизированные контрольно-оценочные материалы;
- информационно защищенные массовые оценочные процедуры;
- обучение организаторов ЕГЭ и ГИА-9, членов предметных комиссий;
- информирование всех заинтересованных лиц [3: 6].

ЕГЭ и ГИА-9 по русскому языку играют важную роль в жизни молодежи, оказывая влияние на выстраивание образовательной и жизненной траектории каждого обучающегося. Общество в целом идет по пути признания важности и необходимости независимой оценки учебных достижений школьников.

---

**Литература**

1. Статистика результатов ГИА в новой форме выпускников 9-х классов Ростовской области в 2011 г. Ростов-на-Дону: Аркол, 2011. 160 с.
2. Репетитор по русскому языку: Экспресс-подготовка к ЕГЭ / И. Ю. Заярная. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. 445 с.
3. Результаты ЕГЭ 2011 года в Ростовской области. Ростов-на-Дону: Аркол. 2011. 188 с.



## ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Чернова Т. А.

ВГАПК и ПРО, г. Волгоград  
chernovavgipkro@rambler.ru

Современный образовательный процесс направлен на формирование универсальных учебных действий: *личностных*, предполагающих жизненное, личностное и профессиональное самоопределение обучающихся; *регулятивных*, обеспечивающих организацию учебной деятельности школьников; *познавательных*, ориентированных на поиск необходимой информации, ее моделирование, структурирование, анализ, синтез, создание собственного речевого высказывания; *коммуникативных*, направленных на социальную компетентность, что предполагает умение общаться. Все виды УУД позволяют школьникам самостоятельно осуществлять **деятельность учения**, создают условия для гармоничного развития личности и обеспечивают успешное усвоение знаний, умений, навыков и формирование ключевых компетенций [5].

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер: обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития, преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее предметного содержания.

Осуществить формирование универсальных учебных действий позволяет *системно-деятельностный подход*, выступающий в качестве основы современного образовательного процесса.

Реализовать деятельностный подход в обучении призваны современные образовательные технологии, основными целями которых является предоставление возможности обучающимся получать, совершенствовать и эффективно использовать в процессе учебной деятельности знания и умения.

**Модульная технология обучения**, характеризующаяся опережающим изучением теоретического материала укрупненными блоками-модулями и алгоритмизирующей учебной деятельностью, предполагает этапы активного процесса деятельности каждого ученика – от принятия им цели деятельности, анализа учебного содержания к проведению итогов учения, контролю и оценки своей деятельности и постановки новых учебных задач [4].

Мотивационно-целевой блок (УЭ1) предполагает постановку учебной задачи, формулирование проблемного вопроса; первичное изучение теории (УЭ2): отслеживание общих закономерностей темы, поиск решения учебной задачи, сопоставление нового знания с уже изученным, структурирование нового материала в виде схем, таблиц, алгоритмов.

*Этап дифференциации (индивидуализации)* позволяет ученику выбрать уровень дальнейшей работы: базовый, прикладной или творческий, направленный на решение проблемных заданий в рамках смежных курсов через самостоятельную постановку целей.

*При анализе и коррекции результатов практической и самостоятельной работы* обучающиеся анализируют способы действий, примененных при выполнении работ в модуле.

Таким образом, модульная технология развивает индивидуальные способности каждого ученика, учит самостоятельно достигать конкретных целей в учебно-познавательной деятельности, самому определять уровень усвоения знаний и осуществлять самоуправление процессом обучения.

**Технология внутриклассной (внутрипредметной) дифференциации, или комбинированная система обучения** (по Н. П. Гузику), предполагает внутриклассную дифференциацию обучения по уровню и развивающий цикл уроков по теме: обучение каждого в посильном для него режиме, создание условий для оптимального изучения учебного материала, формирование, развитие и совершенствование навыков учебного труда, т. е. *умения учиться* [1].

Выделяют три типа дифференцированных программ, разных по степени сложности, обеспечивающих определенный уровень овладения знаниями, умениями и навыками (от репродуктивного до творческого) и определенную степень самостоятельности школьников в учебном процессе (от постоянной помощи со стороны учителя, работы по инструктажу и образцу до полной самостоятельности). Каждый ученик имеет возможность выбрать программу, учитывая уровень своей языковой подготовки.

Уроки *внутрипредметного обобщения и систематизации*, цель которых – объединить разнородный, разнотипный учебный материал по определенным признакам, направлены на анализ, синтез, классификацию изученного, что способствует формированию и совершенствованию общеучебных умений и навыков.

Уроки *межпредметного обобщения*, призванные научить устанавливать связь между различными дисциплинами школьного курса, обеспечивают *познавательное развитие*, суть которого заключается в формировании у учащихся целостной научной картины мира, в овладении ими стратегиями и способами познания и учения.

Комбинированная система обучения создает условия для *самореализации* каждого обучающегося, что обеспечивает его *личностное развитие*: целеустремленность и настойчивость в достижении цели, готовность и способность к продуктивной деятельности и саморазвитию.

Добиться на уроке продуктивного самостоятельного общения и взаимодействия, сформировать умение организовывать не только свою учебную деятельность, но и осуществлять продуктивное сотрудничество в кол-

лективе (а это основа обучения), призвана **технология коллективного способа обучения** (авторы А. Г. Ривин, В. К. Дьяченко).

Коллективный способ обучения (КСО) – такая организация учебной деятельности, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических (сменных) парах, когда каждый учит каждого. Принципиальными позициями данной технологии являются ориентация на высокий конечный результат, непрерывная и безотлагательная передача новых знаний друг другу, сотрудничество и взаимопомощь, разнообразие предлагаемых тем и заданий, педагогизация деятельности каждого участника [2: 3].

КСО направлен на выработку умений самостоятельно изучать литературу по предложенной теме, анализировать изученное и делать обобщенные выводы, логично, связно и последовательно излагать собственные мысли, слушать, получать информацию, обсуждать ее, трудиться в коллективе, контролировать свою учебную деятельность и товарищей по классу.

#### **Литература**

1. *Гузик Н. П., Зарольская Н. И.* В контексте комбинированной системы // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. 1990. №5.
2. *Дьяченко В. К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989.
3. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006.
4. *Третьяков П. И., Сенновский И. Б.* Технология модульного обучения в школе. М.: Новая школа, 2001.
5. *Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова.* М.: Просвещение, 2009.

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ

*Шевяхова Э. Ш.*

МБОУ СОШ №4, с. Раевский, Республик Башкортостан

elsa\_sh@list.ru

Русский язык, по мнению В. Г. Белинского, будет понятен лишь тому, кто способен «душою и сердцем почувствовать слово». Удивительный по своей структуре, великий по богатству лексики, гибкий в употреблении, он (язык) безграничен в своих возможностях. С ним, как писал К. Г. Паустовский, «можно творить чудеса», если относиться к нему бережно, как к великому достоянию, уважительно, как к хранителю нравственных, эстетических ценностей целых поколений, возрождая интерес к этому живому, как сама жизнь, явлению...

Кто, если не учитель-словесник, откроет детям несметные сокровища человеческой мысли и опыта, тающиеся в русском языке, и научит использовать их?..

Современного ученика трудно чем-либо удивить. Он достаточно информирован, владеет компьютерными технологиями, часами просиживает в Интернете... В этой ситуации только живое слово учителя способно заронить в души ребят зерно порядочности, благонравия, те непреходящие духовные ценности, которые должны оставаться с нами и в нас независимо от эпохи, общественного строя, уровня экономического развития страны.

Когда иду на урок, я точно знаю, что для меня это не просто работа, не только учебное занятие и уж, конечно, не формальные часы в расписании, – это общение с детьми глаза в глаза, душа в душу, это искусство слова, целая жизнь, вмещающаяся в короткие 45 минут.

Обучение русскому языку в традиционной отечественной методике всегда рассматривалось в неразрывной связи с развитием и воспитанием ученика. А это, в первую очередь, зависит от окружающей речевой среды. В особенностях в классах, где обучаются дети, для которых русский язык не является родным.

Большое значение в создании новой, развивающей, речевой среды придаю урокам словесности, на которых работа с текстом превращается в настоящее исследование. В лингвистике текст определяется как категория, показывающая «язык в действии». Именно это качество текста и позволяет сделать речевую среду на уроке совершенно естественной.

Для работы с классом подбираю художественные и публицистические тексты нравственного содержания: о проблемах современного общества, о милосердии, об экологии, об исторической памяти, о культуре. Они вызывают в детях светлые, добрые чувства, дают возможность ощутить себя в гармонии с миром, помогают сформировать важные жизненные принципы.

В процессе работы с текстом учу ребят рассматривать его не как нечто отвлеченное, а как сплав языковых явлений (от лат. *textus* «словесное единство»), как целостную систему. Ученики, применяя полученные знания, исследуют слово, предложение, текст, работают над созданием деятельностного проекта о роли слова. По-моему, очень важно научить ребят чувствовать слово, думать над ним, искать в слове истинный смысл, восхищаться им, усваивать душою его самобытность, выражать себя в нем, овладевая несметными богатствами русского языка.

Сначала ребята учатся составлять портрет конкретного слова. Это понятие более широкое, чем обычная словарная статья. Портрет слова включает в себя и лексическое значение, и происхождение, и переводы на другие языки, и ассоциативное поле, связанное с этим словом, и сочетаемость его с другими словами, употребление в разных контекстах. Это, по сути, лингвистическое исследование. Можно усложнить задание: например, предложить сопоставить в двух художественных текстах – в стихотворениях А. А. Ахматовой «Родная земля» и С. Т. Аксакова «Вот родина моя» – употребление слова «земля». Выполнение задания происходит поэтапно. Для создания своих проектов ребятам необходимо было изучить этимологию и семантику слова, его функционирование в разных областях искусства (театр, живопись, кино, литература, музыка), в нашем повседневном общении, рассмотреть особенности употребления слова поэтами разных эпох. В результате получились завершённые исследования культурологического содержания. Одно из них было выставлено на республиканской научно-практической конференции «Ломоносовские чтения» и заслужило высокую оценку жюри.

Практика применения технологии проектной деятельности на уроках словесности показала, что ученик, в сознании которого развивается чувство языка, обретает способность совершенствовать свои коммуникативные навыки, интеллектуальные и творческие способности. И, что очень важно, он способен к самообразованию, саморазвитию и дальнейшей успешной самореализации в обществе.

Это и есть путь к слову, путь к культуре, к познанию самого себя.

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ КОНТРОЛЯ И ДИАГНОСТИКИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Яковлева И. А.

МБОУ СОШ №3, г. Муром, Владимирская обл.  
irina\_yakovleva\_67@mail.ru

Современное общество предъявляет высокие требования к учебному процессу. Пересмотра требует и система проверки и оценивания знаний, умений и навыков учащихся средней школы. В связи с этим встает вопрос о необходимости разработки новых диагностических работ по русскому языку, которые бы не только отслеживали усвоение материала по определенной теме, но были бы разработаны в соответствии с требованиями содержания федерального компонента государственного стандарта.

Использование новых информационных технологий становится неотъемлемой частью школьной жизни. Но «погоня за техническими новинками» не должна становиться самоцелью, ведь в центре системы учебно-воспитательной работы, проводимой на уроках русского языка, остается **слово**. Большое место в обучении орфографии занимают **диктанты** различных видов.

**Диктант** – это вид письменной работы, во время которой учитель диктует текст, а учащиеся пишут самостоятельно (без посторонней помощи) и руководствуются только ранее полученными знаниями по грамматике и орфографии [1]. При проведении диктантов важно добиваться, чтобы учащиеся не только безошибочно записывали диктуемое, но умели обосновывать правильность написанного.

### Виды диктантов по русскому языку

<p>По структуре текстов</p> <p>Словарный.</p> <p>– Диктант по вариантам трудности одной орфограммы.</p> <p>– Диктант на сопоставление нескольких орфографических правил.</p> <p>– Диктант на основе тематической группы слов или на основе лексико-грамматической группы слов.</p> <p>По связному тексту</p> <p>По характеру записи диктуемого</p> <p>1) Без изменения диктуемого.</p> <p>2) С изменением диктуемого.</p> <p>– Выборочный.</p> <p>– Распределительный.</p> <p>– Восстановленный.</p> <p>3) С графическим изображением диктуемого.</p> <p>– В виде схемы.</p> <p>– В виде условных изображений.</p> <p>4) Цифровой.</p>	<p>По времени объяснения диктуемого</p> <p>Комментируемый (комментированное письмо).</p> <p>Объяснительный.</p> <p>По степени изменения текста</p> <p>1) Творческий (с грамматическим заданием).</p> <p>2) Свободный.</p> <p>3) С продолжением.</p> <p>По способу восприятия текста</p> <p>1) Зрительный.</p> <p>2) Слуховой.</p> <p>3) По памяти.</p>
--	--

**Словарный диктант** проводится с целью формирования умений и навыков правописания. Продуктивными являются словарные диктанты, составленные с учетом вариантов трудностей одной орфограммы или составленные на основе сопоставления нескольких орфограмм. Установление вариантов орфограммы – это лингвометодический анализ слов, проводимый с целью выделения типичных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении орфографического правила. Например: варианты орфограммы «з и с в приставках на з- (с-)».

**Выборочный диктант** предполагает запись лишь отдельных слов, сочетаний слов или каких-либо определенного типа предложений в зависимости от поставленной задачи. Ценность этого вида диктанта в том, что он исключает возможность механической записи.

При **распределительном диктанте**, сопоставляя отдельные слова, сочетания или предложения, учащийся распределяет их по заранее установленным группам на основе общих признаков.

Интерес представляет и **восстановленный диктант**. После прослушивания текста диктанта и его подробного анализа учащиеся воспроизводят по памяти текст на основе опорных слов, словосочетаний, оборотов, грамматических основ. Текст читается три раза (1 – ознакомительное чтение с заданием определить тему, идею, стиль, тип речи; 2) выборочный диктант (выписываются опорные слова или словосочетания, объясняются изученные орфограммы, грамматические факты); 3) дается установка на последующее воспроизведение текста, и текст читается последний раз).

При проведении диктанта с **графическим изображением диктуемого** учащиеся приучаются на слух распознавать структуру слова, словосочетания, предложения («слышать» в нем грамматические основы), что способствует закреплению изученного материала и «автоматизации» приобретенных навыков.

**Творческий диктант** [2] проводится без предварительного разбора задания. Он предполагает изменения в исходном тексте, обусловленные заданиями. Например, следует преобразовать простые и сложные предложения в осложненные обособленными оборотами конструкции.

**Свободный диктант** [3] является средством подготовки к написанию изложения. Этот вид диктанта дает возможность проверить умение учащихся правильно использовать лексические и грамматические средства связи предложений и частей текста. Свободный диктант учит хорошему языку и дает его образец.

**Диктант с продолжением** предполагает самостоятельную работу учащихся в направлении, указанном учителем. Этот вид диктанта проверяет не только правописные, но и речевые навыки учащихся: умение определять основную мысль высказывания, разворачивать сюжет высказывания, вводить в текст микротекст другого типа, умение делать вывод, давать оценку событиям и героям.

**Зрительный диктант.** Ученик, прежде чем записать какой-либо текст, внимательно всматривается в него, фиксирует внимание на тех орфограммах, которые в данный момент изучаются. Одновременно повторяются орфографическое правило или необходимые грамматические сведения. Затем этот текст диктуется учителем. По окончании работы запись сверяется с текстом книги самим учащимся.

**Диктант по памяти** предполагает предварительную подготовку и запоминание текста. Выбранный преподавателем текст, образцовый по содержанию и в языковом отношении, разбирается на уроке, а затем заучивается школьниками наизусть.

По своему назначению и роли **все названные выше диктанты могут рассматриваться как обучающие** [4]. При проведении всех видов обучающих диктантов важно, чтобы учащиеся устно объясняли изученное.

Цель всех обучающих диктантов – закрепить изученные правила, отработать навыки их применения, развить орфографическую и пунктуационную зоркость учащихся, предупредить возможные ошибки, обеспечить высокий научный уровень преподавания орфографии и пунктуации, осуществить связь между формированием правописных навыков и развитием речи учащихся, воспитать внимательность школьников. Этому способствует систематическая кропотливая работа на каждом уроке.

В работе по усвоению правила и формированию зоркости должна соблюдаться постепенность в нарастании трудностей и усилении роли самостоятельности учащихся. Эти требования касаются и объяснений, которыми сопровождается диктант.

Правильно выстроенная система диагностики и контроля реализует концепцию развивающего обучения.

Школьник должен осознать, что итоги диагностики не несут карающей функции, а помогают исследовать проблемы, возникшие в процессе обучения, и своевременно их решить.

#### Примечания

1. *Текучев А. В.* Методика русского языка в средней школе. М.: Просвещение, 1980. 414 с.
2. Обучение русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2005. 240 с.
3. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 368 с.
4. *Литневская Е. И., Багрянцева В. А.* Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. М.: Академический проект, 2006. 590 с.

#### Учебная литература

- Баранова Е. А. и др.* Методика русского языка. М.: Просвещение, 1974. 368 с.
- Воителева Т. М.* Теория и методика обучения русскому языку: Учеб. пособие для вузов / Т. М. Воителева. М.: Дрофа, 2006. 319 с.
- Гац И. Ю.* Методический блокнот учителя русского языка. М.: Дрофа, 2003. 120 с.
- Литневская Е. И., Багрянцева В. А.* Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. М.: Академический проект, 2006. 590 с.
- Львов М. Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988.
- Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 368 с.
- Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2005. 240 с.
- Текучев А. В.* Методика русского языка в средней школе. М.: Просвещение, 1980. 414 с.

#### Методическая литература

- Алгазина Н. Н.* Формирование орфографических навыков. М.: Просвещение, 1987.
- Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.

- Богданова Г. А.* Сборник диктантов по русскому языку. 5–9 классы: Книга для учителя. М.: Просвещение, 2001. 172 с.
- Черников И. Н., Петровская С. С., Шитицына Г. М.* Сборник диктантов с лингвистическим заданием для старших классов. М.: Русское слово, 2003. 176 с.
- Богданова Г. А.* Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя. Из опыта работы. М.: Просвещение, 2000.
- Вакурова О. Ф., Львова С. И., Цыбулько И. П.* Готовимся к единому государственному экзамену. Русский язык. М., 2004.
- Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А.* Секреты орфографии. М., 1991.
- Григорян Л. Т.* Обучение пунктуации в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
- Громов С. А.* Сборник упражнений и диктантов по русскому языку для старшеклассников и абитуриентов. М.: Московский лицей, 1999.
- Дейкина А. Д.* Обучение и воспитание на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1990.
- Дидактический материал к учебнику русского языка: 5. М.: Просвещение, 1990.
- Единый государственный экзамен: Русский язык: Контрольно-измерительные материалы / В. И. Капинос, Л. И. Пучкова, С. И. Львова и др. М., 2003.
- Разумовская М. М.* Методика обучения орфографии в школе. М., 1992.
- Разумовская М. М., Богданова Г. А., Капинос В. И., Львова С. И., Львова В. В., Пронина Т. С.* Обучение русскому языку в 5 классе: Методические рекомендации к учебному пособию для 5 класса общеобраз. учрежд. М.: Просвещение, 1996.
- <http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/d-3c0b65625b3bd68b5c43b88421216d27.html>

**ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД**  
**УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

4–6 июля 2012 года

*Секция 2*

Проблемы преподавания литературы в начальной,  
средней и старшей школе  
(базовый и профильный уровень) –  
теория, методика, практика.

Формы сохранения преемственности образования  
в системе «школа – вуз»

г. Москва

## СОДЕРЖАНИЕ

Аполлонова И. Н. Формирование общеучебной компетентности младших школьников средствами уроков литературного чтения .....	106
Ахмадулина Р. Г. Кроссворд как средство контроля знаний, умений и навыков учащихся на уроках литературы .....	108
Белкин М. Ю. Художественный текст как объект диалогического и критического мышления на уроках литературы.....	110
Борусьяк Л. Ф. Литературный тупик .....	112
Гальченко Н. И. Реформирование филологического образования.....	114
Горяинова Е. Э. Формирование интереса к книге на уроках внеклассного чтения в 5–8 классах.....	115
Гришина И. В. Формирование навыка «контекстного» рассмотрения литературного явления у учащихся выпускного класса (на материале творчества И. А. Бунина и «Слова о полку Игореве») .....	117
Ермолова Н. В. Использование интерактивных методов обучения на уроках литературы как средство достижения личностных, метапредметных и предметных результатов.....	119
Закурченко А. Ю. Проект единого курса русской и мировой литературы для профильных школ .....	121
Зинин А. С. Изучение новеллистики И. А. Бунина в контексте житийной традиции.....	123
Зинин С. А. Литература в школе: от проблем преподавания к итоговому контролю .....	125
Зинина Е. А. Итоговая аттестация по литературе в 9 классе и проблемы формирования нормативной базы по предмету .....	127
Иванова Т. А. Использование литературного материала как средства развития творческой активности обучающихся колледжа .....	129
Каганович С. Л. Предмет «Литература» в системе новых стандартов .....	131
Карпычева М. С. Программа предпрофильного элективного курса «Историко-литературная драма XIX века».....	133
Кораблина Т. И., Поронник В. С. Формирование целостной картины мира на уроках литературы и истории (из опыта работы над созданием проекта интеграционного пространства на уроках литературы и истории) ....	135
Крючкова М. Я. Использование диалоговой технологии в практике преподавания литературы.....	137
Кутейникова Н. Е. Варианты решения проблемы обновления содержания литературного образования в средней школе с учетом методического опыта XX столетия .....	139
Лазарева Л. М. Анализ художественного текста на основе эмоционально-ценностного восприятия.....	141
Ларионов Н. А., Матвеев А. А., Солодкова Т. М. Цикл междисциплинарных занятий по литературе, истории, естествознанию и истории мировой культуры «Цивилизация: мечты и реальность» .....	142
Лосева О. В. Духовно-нравственное воспитание на уроках литературы .....	144
Львова А. А. Рождение диалога между словом писателя и духовным миром ученика .....	146
Мазур О. И. Диалоговые формы работы на современном уроке литературы.....	148
Микушинов О. В. Параллельные тексты на уроках литературы.....	150
Минералова И. Г. Подлинные и мнимые информационные ценности в преподавании русского языка и литературы в школе и вузе.....	152
Никитина И. В. Как спасти литературу? .....	154
Ничипоров И. Б. Поэзия символизма на уроках литературы в старшей школе (дидактические материалы).....	155
Осипова А. А. Классика на уроке.....	157
Осипова Ю. В. Изучение символов на материале заключительной сцены романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» .....	158
Подрубная Е. А. Проблемы преподавания литературы в начальной, средней и старшей школе .....	160
Пряхина А. А. Воспитание эмоционально отзывчивого читателя, способного ценить красоту художественного слова.....	162
Ребель Г. М. Актуальные проблемы преподавания литературы.....	164
Савина Л. Н. Преподавание литературы в рамках образовательного стандарта второго поколения: проблемы и перспективы .....	166
Сараин В. А. Система работы на уроках литературы по развитию коммуникативных, аналитических и творческих способностей учащихся (из опыта работы) .....	168
Сивокозова Т. Ф. Образ Петра I в исторических документах и в произведениях А. С. Пушкина.....	170
Синотина Е. В. Формирование универсальных учебных действий в ходе подготовки к итоговой аттестации по литературе: опыт разработки и использования тестовых заданий по литературе в 6 классе.....	172
Синягина С. А. Изучение современной поэзии родного края на уроке литературы в старших классах.....	174
Смирнова О. В. Можно ли «спасти» литературу в школе? .....	176
Соколова Л. Г. Система подготовки к ЕГЭ по литературе.....	178
Соснина Л. В. Разработка ЭОР и их применение на уроках гуманитарного цикла .....	180
Стоянович Б. Чудесная сила сказки в воспитании детей.....	182



---

Стрепетова Т. В. Социализация человека через систему образования при помощи социальной направленности обучающей деятельности педагога .....	184
Топехина О. Н. «Границы моего языка определяют границы моего мира» (Л. Витгенштейн): совершенствование читательского восприятия современного школьника .....	185
Троицкая С. Н. Качество литературного образования .....	186
Уразаева М. Н. Формирование позиций читателя на уроках литературы .....	188
Федоренко Е. О. Нужна ли современной школе современная литература? .....	190
Хренова О. М. Образовательная стратегия на начальном этапе изучения литературы в основной школе .....	192
Чемоданова А. М. Литература в системе дисциплин, изучающихся в средней школе (литература и основы православной культуры) .....	194
Чертов В. Ф. Школьное изучение литературы в современной социокультурной ситуации .....	195
Чулкова Л. М. Нравственные проблемы в современном образовательном процессе .....	197
Шарпалова Е. В. Национально-региональный компонент на уроках литературы: русский национальный идеал Самарского края .....	199
Шефер М. Ю. Трудные вопросы ЕГЭ по литературе .....	201
Шеховцова С. В. Знать и любить свой край, свою родину: литературное краеведение .....	203
Щербакова Н. В. Возможности использования метода проекта в обучении литературе .....	205

## ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

*Аполлонова И. Н.*

МБОУ СОШ №22 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Казань, Республика Татарстан  
apolonowa. irina@yandex. ru

Модернизация общего образования требует разработки новой модели начальной школы, перехода от традиционной установки на формирование преимущественно «знаний, умений, навыков» к воспитанию качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях открытого общества. Таким образом, приоритетной целью образования в современной школе становится развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию.

Успешное обучение в начальной школе невозможно без формирования у ребенка общеучебных компетенций, которые необходимы ему в дальнейшей учебной деятельности.

В настоящее время интерес к понятиям «компетентность», «компетенция» и анализу путей перехода к новой парадигме образования значительно возрос в связи с включением этих понятий в нормативные документы. Большинство ученых соглашается с тем, что компетентность – личностное качество человека, причем это широкое понятие, включающее в себя компетенции. Одной из важнейших задач сегодня является определение ключевых компетенций, которые обеспечат способность человека к саморазвитию и самосовершенствованию. Компетентностный подход должен стать основой и начального образования, так как именно начальная школа создает базу для формирования компетентного человека. Это период, когда возникает эмоционально-ценностное отношение к себе и окружающему миру, развиваются нравственные и эстетические чувства, желание и умение учиться.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и ряда программ для начальной школы, придерживаясь позиции Л. Н. Чипышевой, можно определить структуру общеучебной компетентности младшего школьника: познавательная, коммуникативная, информационная, ценностно-смысловая, личностная.

Указанные компетенции формируются не в отдельности, а в комплексе, во взаимодействии, причем на деятельностной основе.

Профессиональный деловой мир остро ощущает дефицит в практических коммуникативных умениях выпускников школы.

Коммуникативная компетентность – это готовность и способность к взаимодействию с другими людьми, важнейшее качество, необходимое человеку на всех этапах личной жизни и профессиональной деятельности. Если определить основной смысл образования как развитие практических способностей / умений, необходимых человеку для достижения успеха, то одной из ключевых является его коммуникативная компетентность.

Значительная часть «общеучебных умений, навыков и способов познавательной деятельности», предлагаемых Стандартом, связана с коммуникацией:

- адекватно воспринимать устную речь и быть способным передавать содержание прослушанного текста в сжатом или развернутом виде в соответствии с ситуацией речевого общения;
- владеть монологической и диалогической речью, соблюдая принятые этические нормы общения;
- владеть навыками осознанного, беглого чтения текстов различных стилей и жанров, проводить их информационно-смысловой анализ;
- составлять план, тезисы, конспект.

Именно поэтому возникла необходимость организации такой творческой деятельности учащихся, которая создавала бы условия для развития коммуникативной компетентности на уроках литературного чтения средствами художественной литературы.

Творчество затрагивает, приводит в активное состояние различные стороны психики: эмоциональную память, воображение, чувства, способность к анализу и синтезу. Этот процесс позволяет проявить младшему школьнику его личные качества, направленность ума, воли, чувства, которые обнаруживаются в коммуникативной деятельности.

Таким образом, актуальной задачей учителя начальных классов является необходимость создания условий для развития творческих способностей учащихся и творческого воображения как важнейшего пути познания и освоения ребенком окружающего мира через средства языка в соответствии с условиями общения.

Литература – храм, а чтение – дорога к нему. Сейчас предмет в начальной школе называется «литературное чтение». Цель его – формирование основ грамотного читателя, владеющего и техникой чтения, и приемами понимания прочитанного: умением понимать идею произведения и авторскую позицию, формулировать собственное отношение к изображенному, воспринимать произведение эстетически (не только видеть, что написано, но и осознавать, как это написано); знанием книг и способностью самостоятельно их выбрать.

Последнее умение особенно важно, так как любая деятельность, тем более учебная, направлена на конечный результат, а в дальнейшем изменяется вследствие анализа этого результата.

В процессе освоения курса у младших школьников повышается уровень коммуникативной культуры: формируется умение высказывать собственное мнение, строить монолог в соответствии с речевой задачей, ра-

ботать с различными видами текстов, самостоятельно пользоваться справочным аппаратом учебника, находить информацию в словарях, справочниках и энциклопедиях.

Начальное звено обучения – период, когда активно развивается такое свойство личности, как самостоятельность. И одним из средств ее воспитания является самостоятельная работа, которую можно использовать, ставя различные цели. На уроках литературного чтения идет активная работа с памятками и алгоритмами, применение которых дисциплинирует мысль, учит последовательности в работе, а механизм, усвоенный в начальной школе, пригодится и в последующем обучении. Известно, что успешность изучения курса литературного чтения обеспечивает результативность и по другим предметам начальной школы.

Формирование учебно-познавательных компетентностей на уроках литературного чтения позволяет выделить ученика как субъекта учебной деятельности, развить его интеллектуальные и творческие способности до уровня индивидуальных возможностей, что не только обеспечит эрудированность, разносторонность мышления, самостоятельность младших школьников, но и создаст благоприятные условия для развития творческих качеств детей: избирательность в работе с материалом, умение вести диалог, аргументированно отстаивать свою точку зрения.

## КРОССВОРД КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

*Ахмадуллина Р. Г.*

МОУ лицей №11 им. Т. И. Александровой, г. Йошкар-Олы,  
Республика Марий Эл  
roza0502@mail.ru

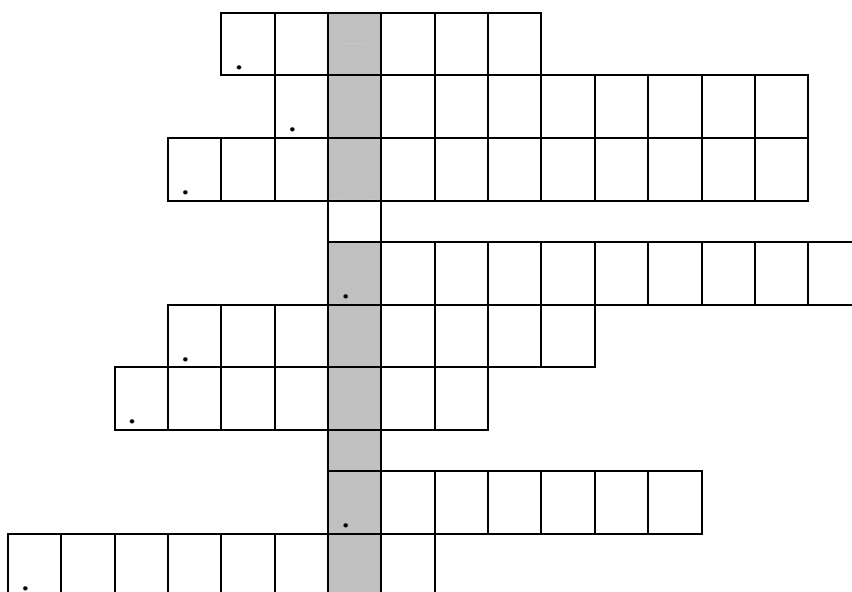
В методике преподавания литературы существует описание разных видов, форм, методов и средств контроля знаний, умений и навыков учащихся. Стоит обратить внимание и на такое довольно редко используемое для контроля знаний, умений и навыков учащихся средство, как разгадывание кроссвордов. Кроссворд можно рассматривать как практическое задание занимательного характера, которое вызывает у школьников повышенный интерес к учебному предмету, стимулирует их познавательную активность.

Кроссворды можно применять при организации текущего контроля, чтобы проверить знание учащимися содержания изучаемых произведений, главных героев произведений, теоретических сведений по литературе.

Представленный ниже дидактический материал для учащихся 6-х классов поможет учителю, работающему по учебнику «Литература. 6 класс» (авт.-сост. В. П. Полухина и др., под ред. В. Я. Коровиной), оперативно проверить знания, умения и навыки учащихся на уроках литературы как по текущему материалу, так и по ранее изученному.

Например, при изучении темы «Лирика А. С. Пушкина» учащимся предлагается кроссворд «Эпитеты». При выполнении заданий данного типа учащиеся повторяют теоретико-литературный материал, в частности актуализируют знания об изобразительно-выразительных средствах языка. Выполнение данного вида работы способствует развитию внимательного отношения к слову.

Кроссворд «Эпитеты». Задание. Впишите в кроссворд эпитеты к приведенным ниже словам (запишите начальную форму слова). Если правильно выполните задание, то по вертикали прочтаете название баллады М. Ю. Лермонтова.



По горизонтали:

- 1) (на) небе;
- 2) лес;
- 3) коврами;
- 4) друг;
- 5) блеском;
- 6) треском;
- 7) тучи;
- 8) день.

При изучении темы «Герои рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского»» учащиеся получают другой тип задания: «По описанию узнайте героя произведения и впишите его имя в кроссворд. Если вы правильно выполните задание, то по вертикали прочтаете имя и отчество главной героини произведения»:

1. «...рослый и крепкий, заметный своей силой и властью, парень с длинной рыжей челкой»;

2. «шофер единственной в колхозе полуторки»;
- 3 «суетливый, с моргающими глазенками мальчишка, любивший на уроках поднимать руку»;
4. «большоголовый, стриженный под машинку, коренастый парень, по прозвищу...»;
5. «он расхаживался, закинув руки за спину, вынося вперед в такт широким шагам плечи...».

*Кроссворд «Герои рассказа В. Г. Распутина "Уроки французского"»*

	1.							
2.								
		3.						
	4.							
		5.						

Данное задание поможет учащимся вспомнить по описанию главных героев рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского», а учителю – проверить, насколько внимательно читали ученики данное произведение.

Кроме того, учитель может для проверки знаний, умений и навыков учащихся привлечь самих учеников к составлению кроссвордов. При составлении кроссворда по прочитанному произведению учащиеся вновь обращаются к тексту, выделяют главных героев произведения, изобразительно-выразительные средства языка. Творческая работа с кроссвордом помогает эмоциональному восприятию и логическому осмыслению художественного произведения. Работу с кроссвордом можно использовать на разных этапах урока: при проверке домашнего задания, закреплении изученного материала, подведении итогов урока.

Таким образом, кроссворд, с одной стороны, вносит в урок элемент игры, а с другой – способствует более глубокому усвоению литературного произведения.

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ДИАЛОГИЧЕСКОГО И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

*Белкин М. Ю.*

МОУ лицей №10, г. Волгоград

По словам М. М. Бахтина, гуманитарная мысль рождается как мысль о чужих мыслях. Образно говоря, текст – это «встреча двух текстов – готового и создаваемого... встреча двух субъектов, двух авторов» [1]: писателя и читателя.

Текст всегда предполагает диалог, следовательно, и работа с ним должна строиться диалогически. Основной диалогический способ мышления становится «открытость» творческого сознания, где «происходит сочетание нескольких индивидуальных волей, совершается принципиальный выход за пределы одной воли» [2]. М. М. Гиршман, отмечает, что «общим истоком диалогического мышления является утверждение первоначального единства бытия – единства, принципиально не сводимого ни к какой единственной сущности» [3]. Но диалог представляет собой процесс, становление и включает в себя как преодоление «одномоментности», так и идею разрыва, «оппозиционность».

Диалогическое начало в произведении обнаруживается в структуре текста.

Рассматривая текст, необходимо обращаться к композиционному анализу, основанному на взаимосвязи «макро-» и «микроуровней» текста, что связано с принципом целостности и системности произведения. Помимо сочетаемости «частей», исследуется структура точек зрения с учетом чередования и смены позиций. На сюжетном уровне произведения происходит «расчленение» эпизода на отдельные составляющие, конструкция которых анализируется. При этом в сюжете наибольший интерес представляют свойства «опорных акцентных точек» [4], а также «внефабульных» элементов, поскольку здесь происходит нарастание максимальной напряженности и ее убывание. Чередование спадов и акцентов позволяет выявить и систематизировать как доминирующие мотивы, так и способы формирования структуры, что приводит к постижению авторской позиции. Этим и достигается то, что каждый компонент текста «рассматривается как момент становления и развертывания художественного целого» [5].

Подобный анализ позволяет установить своеобразие диалогического мышления ряда писателей XX в. – от М. А. Булгакова до постмодернистов в лице В. А. Пьецуха. «Сомнительная» реальность, окружающая авторов, диктует особые принципы изображения, когда голос автора перестает быть авторитетным и авторитарным, что обуславливает возникновение устойчиво-миражной ситуации, определяющей нарушения причинно-следственных связей в повествовании.

Художественное своеобразие прозы таких писателей связано с типом «вопрошающего» героя, преодолевающего самозамкнутость, способного адресовать вопросы бытию и находящегося в рамках экзистенциальной парадигмы «на краю».

Авторская установка состоит в том, чтобы заставить читателя сомневаться в монологической истине; писатель находится в поиске свободы, в попытке преодолеть необходимость, разрушая авторитарность монолога. Поэтому естественным выглядит принцип всеобщей амбивалентности: совмещение противоположных точек зрения (на структурном, стилистическом, пространственно-временном, психологическом срезах) рождает сущностный, диалогический взгляд на мир.

В мире искаженных нравственных ценностей, где живут русские писатели XX в., подлинное и мнимое меняются местами, что приводит к чудовищным деформациям духовного сознания. При этом мнимое воспринимается живущими в ней как единственно возможная данность, как подлинное бытие. Выход же к диалогу с читателем призван создать эффект недоверия ко всему однозначному, монологическому, к тому, что обесценивает личностное начало в человеке.

В 11 классе учащимся приходится работать с текстами, где сама структура образа героя предполагает множественность эстетических оценок. Это и поэзия Серебряного века, и проза И. А. Бунина, Е. И. Замятина, М. А. Булгакова, М. А. Шолохова, Б. Л. Пастернака, современных писателей.

Используя диалогический подход к тексту, технологию критического мышления, хорошо известную, подробно описанную в трудах отечественных и зарубежных ученых [6], учитель способствует развитию способности вдумчиво читать текст, постигать его во всей неоднозначности и противоречивости; он учит мыслить объемно, учитывая разнообразие точек зрения.

Так, например, на занятии по рассказу В. А. Пьецуха «Шкаф» основной прием в работе – чтение с остановками по технологии критического мышления, поэтому текст произведения заранее учащимся не объявляется.

Урок начинается с чтения рассказа М. Жванецкого «Я жду», что создает диалогическое проблемное поле для дальнейшей работы, ставит вопросы, которые будут обсуждаться впоследствии: соотношение личности и мира, искажение нормы как типичная ситуация русской жизни в XIX и XX вв.

По заглавию, ключевым словам прогнозируется содержание. Это один из приемов вовлечения в диалог и обучения пониманию текста.

На каждом этапе «медленного чтения» нужно возвращаться к предыдущим «прогнозам» и сопоставлять их с новой информацией, спрашивая о том, насколько ожидаемой она была [7].

Методы, используемые в технологии критического мышления, позволяют вовлечь всех учеников в работу через включение мотивационной, коммуникативной, оценочной сфер сознания. Значимо здесь то, что у уча-

щихся развивается и интерес к чтению, и способность мыслить творчески, что в наше время, в эпоху массовой культуры и стереотипов, представляется крайне важным.

### Литература

1. *Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках/ М., 1990 – URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Article/Baht\\_PrT.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Article/Baht_PrT.php)
2. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. С. 25.
3. *Гиришман М. М.* Основы диалогического мышления и его культурно-творческая актуальность // Наследие М. М. Бахтина и проблемы развития диалогического мышления в современной культуре. Донецк, 1996. С. 5.
4. *Целкова Л. Н.* Роль сюжетных эпизодов в композиции романического повествования // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 1981. №4. С. 30.
5. *Гиришман М. М.* Анализ поэтических произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Ф. И. Тютчева. М., 1981. С. 27.
6. *Граник Г. Г.* и др. Как учить работать с книгой. М., 2007; *Заир-Бек С. И.* Развитие критического мышления на уроке. М., 2004; *Линдсей Г. и др.* Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. М., 1981.
7. См. разработки уроков: *Белкин М. Ю.* Человек и мир в рассказе В. А. Пьецуха «Шкаф». 11 класс // Мастер-класс. Приложение к журналу «Методист». 2011. №7. С. 14–20; *Белкин М. Ю.* Художественные особенности рассказа И. А. Бунина «Легкое дыхание». 11 класс // Русский язык и литература. Научно-методический журнал. 2011. №9. С. 21–24.

## ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТУПИК

*Борусяк Л. Ф.*

НИУ – Высшая школа экономики, г. Москва

lubovbor@gmail.com

Многочисленные дискуссии, которые ведутся на родительских интернет-форумах, свидетельствуют о том, что вообще качество преподавания в школе – и, в частности, литературы – вызывает у представителей среднего класса крупнейших городов неудовлетворенность. При этом зачастую одними и теми же людьми высказываются прямо противоположные идеи, что ставит под сомнение возможность таких изменений, которые не вызовут негативной реакции общества. С одной стороны, родители учеников как младших, так и старших классов заявляют, что программа, составленная на основе произведений русской классики, непонятна детям. В частности, активно обсуждался пост одной из мам о хрестоматийном отрывке из «Евгения Онегина» «Зима!.. Крестьянин, торжествуя...» [1: 54]. Дискуссия показала, что современный ребенок незнаком с большинством слов из этого текста. Примерно такие же дискуссии постоянно идут по поводу других произведений русской классики, включенных в программу начальной школы, которые определяются как архаичные, сложные, скучные и не соответствующие реалиям современности. При этом высказываются предложения заменить традиционные образцы более современными, понятными и увлекательными, поскольку «старая» литература вырабатывает у детей стойкое отвращение к чтению. Примерно такой же позиции придерживаются родители старшеклассников, которые уверены, что подросткам недоступно чтение крупных произведений литературы XIX в., как из-за их чрезмерного размера, так и из-за сложности, требующей более высокого уровня зрелости. При этом многие из родителей, имеющие не менее одного высшего образования, заявляют, что классика устарела и они сами не стали бы читать «Войну и мир» и «Преступление и наказание» как произведения скучные, не соответствующие проблематике нового века, или, напротив, полагают, что это великая литература, но требующая серьезных раздумий и жизненного опыта. Как и родители учеников начальной школы, они убеждены, что чтение произведений, не соответствующих запросам подростков, формирует ненависть не только к урокам литературы, но и к чтению вообще, которое в большинстве случаев (хотя далеко не во всех) все еще считается обязательным атрибутом культурного человека. Другое дело, что никаких вариантов замены произведений не предлагается.

С другой стороны, на тех же интернет-форумах зачастую те же самые участники, когда они пишут не о собственных детях, а о ситуации со школьным образованием вообще, категорически возражают против того, чтобы из школьной программы изымались какие-то произведения и заменялись другими. Нередко, правда, речь идет о произведениях, никогда не входивших в обязательную школьную программу. Обсуждение отражает возмущение участников, а некоторые реплики иногда носят панический характер: «Вы слышали, что эти уроды убрали из программы «Анну Каренину?»», «А вы знаете, что теперь «Тихий Дон» не проходят в школе? Хотят окончательно сделать детей дебилами!!!» и пр. Казалось бы, ситуация парадоксальная: люди высказывают противоречащие друг другу идеи. Получается, что программа плохая, ее надо менять, но менять ничего нельзя, поскольку любое изъятие произведений русской классики из программы воспринимается как попытка ограничить доступ молодежи к великой русской культуре. Это делает ситуацию патовой: неудовлетворенность уровнем образования растет, но любые изменения сразу же отвергаются.

С чем же это связано? На мой взгляд, с двумя важнейшими обстоятельствами. Первое из них – активно идущий процесс десакрализации классики, когда произведения, традиционно функционирующие в массовом сознании как знаки величия русской культуры, начинают оценивать прагматически: подходят они или не подходят им самим или их детям: интересны они или нет; современны или архаичны. И нередко решение оказывается не в пользу произведений. Это связано с тем, что за последние два десятилетия значительно упал статус группы, прежде задававшей социокультурные нормы, – интеллигенции [2]. Вместе с авторитетом группы стала снижаться ценность поддерживаемых ею литературных образцов. С другой стороны, этот процесс далеко не завершен, а потому с микроуровня он еще не перешел на уровень социетальный. Когда говорят о ситуации с образованием в стране в целом, то знаковые литературные образцы продолжают маркироваться традиционным образом, а потому всякие «поползновения» на русскую классику принципиально отвергаются как попытки разрушить русскую культуру в целом. Понятно, что это относится только к литературе, которая в России традиционно воспринимается как средоточие основных культурных ценностей. Если для моего ребенка «торжествующий» крестьянин скучен, непонятен и его лучше чем-то заменить, то для страны в целом Пушкин пока еще «наше все» и ни одно из его произведений не может уйти из школьной программы, поскольку это разрушит культурные устои, национальную идентичность и мировое величие русской культуры. (По тем же самым причинам сегодня невозможны любые реформы русской орфографии.)

Еще одной важной причиной, препятствующей какой-либо реформе школьной программы по литературе, является массовое недоверие социальным институтам. Реформы, инициируемые государством, воспринимаются массовым сознанием исключительно как негативные, нацеленные на снижение культурного уровня населения. Образованные слои населения уверены в том, что советская школа была лучшей в мире, а любые попытки удаления от этого утопического идеала (в первую очередь, попытки преобразования школьной программы по литературе) оцениваются как способ не позволить детям получить качественное образование, удалить их из культурного пространства, поставлять необразованных, неспособных мыслить людей. Идея о том, что государ-



ству не нужны мыслящие люди, исключительно популярна, она повторяется в сотнях интернет-дискуссий. Если, например, необходимые объемы знаний по биологии или химии не входят в ценностную зону, то к литературе (единственной из всех школьных предметов), ее программам и качеству преподавания предъявляются максимальные требования. Эти требования остаются неудовлетворенными, а любые попытки что-то изменить не имеют шансов на признание и общественный консенсус.

#### **Литература**

1. *Борусяк Л. Ф.* Чтение как ценность среди молодых российских интеллектуалов // Вестник общественного мнения. 2010. №3 (105).
2. *Дубин Б. В., Гудков Л. Д.* Интеллигенция: Заметки о литературно-политических иллюзиях. 2-е изд., испр. и доп. СПб., 2009.

## РЕФОРМИРОВАНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Гальченко Н. И.*

ГБОУ СПО педагогический колледж №10, г. Москва  
sitnikov121948@rambler.ru

Реформа образования призвана решать задачу формирования личности, способной самостоятельно мыслить, развиваться и добиваться успеха в выбранном деле. Для решения этой задачи съезд учителей русского языка и литературы может внести свой вклад в реформирование филологического образования. Учителя и ученики должны говорить на одном языке и иметь общий интерес к тому, что происходит в мире, вместе овладевать научным мышлением как способом освоения жизненного и эстетического опыта, который заключен в каждом литературном произведении, читаемом на русском языке.

Изучение грамматических правил русского языка необходимо сократить, ограничившись итоговой аттестацией в 9-м классе школы. Тратить десятилетие на зубрежку, ничего не дающую в жизни, просто преступно. Гораздо важнее заниматься развитием устной и письменной речи, опираясь на изучение системы норм языка и исправляя допускаемые грамматические ошибки. Если в сознании ученика закрепляется научное понимание системы норм, то отдельные ошибки легко объясняются и исправляются навсегда. Нужен единый учебник – справочник как опора учебного процесса от 5-го класса до вуза. Это вовсе не обделяет издательства учебной литературы, так как остается огромное количество всевозможных тренингов для закрепления норм языка и развития речи. Такое реформирование преподавания русского языка дает опору для продуктивного преподавания не только литературы, но и всех школьных предметов: главным достоинством школьного урока станут устные ответы, выступления, споры, диспуты и творчество, т. е. жизнь мысли.

Преподавание литературы должно измениться в нескольких направлениях ради спасения самого предмета. Учебная программа по литературе в старших классах насыщена до предела возможностей ее усвоения. Ученики давно перестали читать предлагаемые тексты из-за нехватки сил и времени для их освоения. Но чтобы изучать литературу, необязательно нагружать ученика огромным количеством фактов. Надо научить понимать общие закономерности развития литературы и существования литературного произведения. Изучение закономерностей и уроки-исследования их проявлений при анализе художественных произведений дадут настоящее филологическое образование. В помощь учителю и ученику нужен единый учебник-справочник по литературоведению для 5–11 классов с конкретными примерами анализа компонентов формы и компонентов содержания в их взаимосвязи. Кроме этого необходимо изменить содержание программ по литературе. Произведения, предлагаемые для изучения, должны быть небольшого объема, чтобы их можно было прочесть на уроке. Их выбор определяется довольно простым критерием: только произведения выдающихся писателей всего мира содержат в себе эстетические факты, которые можно объяснить, только опираясь на системные знания по теории предмета. Вот на исследовании этих фактов и стоит сосредоточиться, чтобы выработать алгоритм самостоятельного литературоведческого осмысления творения любого писателя. Лучше разобрать в старших классах небольшое количество выдающихся произведений, чтобы научить мыслить, чувствовать, понимать связи всего со всем, чем представлять мир как набор бессвязных фактов. Тогда ЕГЭ по литературе будет опираться на развитую способность к рассуждению, столь необходимую для вуза, а не на перегруженную память.

Съезд самого многочисленного отряда учителей может стать национальным явлением, если будет поставлен и решен вопрос о возвращении пятибалльной системы оценивания знаний учащихся. «Двойка» не просто оценка – это правда, без которой обучение превращается в профанацию и халтуру. Не ставить «двойку» не есть гуманный подход к ученику: ложная система оценивания учебного труда приводит к огромным нравственным потерям, так как освобождает ученика от ответственности, способствует развитию паразитизма и склонности к преступлению. Поставить «двойку» – это значит взять на себя ответственность за несовершенство системы образования (и не только этой системы), признать, что надо работать и расти вместе со своими учениками.

Только в процессе преодоления трудностей формируется личность человека и гражданское общество.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К КНИГЕ НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В 5–8 КЛАССАХ

*Горяинова Е. Э.*

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, г. Брянск  
fil\_helena@mail.ru

В общей системе литературного образования в средних классах немалое место занимают уроки внеклассного чтения. Однако даже они не могут охватить широкий круг чтения школьников, удовлетворить их потребность в самостоятельном общении с книгой. Обращает на себя внимание тот факт, что наиболее любимыми, запоминающимися произведениями детской литературы являются те, которые были прочитаны вне школьной программы. В то же время в последние годы все отчетливее проявляется другая тенденция – снижение интереса к чтению, падение авторитета книги. Приоритет отдается телевидению, видео, компьютерным играм, социальным сетям. Как правило, на вопрос, читаете ли вы в свободное время внепрограммные произведения, звучат ответы: от случая к случаю; читаю только то, что задают; у меня нет желания читать и т. п. В связи с этим возникает проблема формирования навыков самостоятельного чтения у учащихся 5–8 классов.

Как отмечает Л. Я. Гришина, в ходе уроков внеклассного чтения в зависимости от возраста и уровня развития учащихся осуществляется решение задачи подготовки к самообразованию по следующим этапам.

1 этап (5 класс) – научить ученика видеть себя как читателя, оценивать свои достоинства и недостатки, осознавать зависимость между объемом и качеством чтения.

2 этап (6 класс) – практически познакомить с доступными подросткам приемами самообразования: задания самому себе, самоконтроль, самоотчет.

3 этап (7–8 классы) – осмыслить с учащимися цели и приемы самообразования, воспитать потребность не только в ежедневном чтении, но и в осознании результатов самообразования [1: 4].

Учителю литературы необходимо изучить своих подопечных как читателей и с учетом этого построить работу по формированию интереса к книге и развитию читательских умений. Современная методика признает изучение читателя-школьника необходимой предпосылкой и обязательным условием эффективности процесса обучения литературе. Основными методами изучения уровня начитанности школьников, их читательских способностей и умений могут служить следующие:

1. фронтальная, групповая или индивидуальная беседа;
2. анализ письменных работ учащихся (сочинений, письменных ответов на вопросы, рефератов по типу «Моя домашняя библиотека», «Что бы я хотел изменить в своем чтении» и т. д.);
3. анкета читателя («Когда ты начал читать и какие книги полюбились тебе? Какие книги для тебя наиболее интересны? Каких ты знаешь детских писателей, поэтов? Есть ли у вас личная библиотека? Какие периодические издания выписывает ваша семья? Посещаешь ли ты детскую библиотеку?»);
4. читательский дневник;
5. изучение библиотечных формуляров;
6. экран читателя (на большом листе бумаги расчерчивается таблица, состоящая из следующих разделов: список учащихся, названия прочитанных книг, читатель делится мнением; экран заполняется учителем или ответственными учащимися);
7. составление картотеки любимых книг (автор, название, выходные данные, на обороте – обоснование, почему эта книга понравилась).

Нужно отметить, что ни один из этих методов не дает до конца объективной картины, и лишь применяя их в комплексе, можно добиться наиболее полных сведений о читательских интересах школьников.

Действующие программы по литературе для средних общеобразовательных учреждений ориентировочно предлагают произведения для внеклассного чтения в среднем звене школы, но оговаривают возможность вариативного знакомства с внепрограммными книгами. Основными принципами подбора произведений для внеклассного чтения могут быть следующие: тематический (например, «Современные “робинзонады”»: рассказы и повести о приключениях юных героев в мире природы»); жанровый (например, «Литературная сказка первой половины XIX века»); биографический, т. е. углубление в творчество изученного на уроках писателя (например, «Сатирические и юмористические рассказы А. П. Чехова») и др.

Л. Я. Гришина, работая над проблемой подготовки учащихся к самообразованию на уроках литературы, предложила свою классификацию уроков внеклассного чтения: вводные уроки (библиотечные уроки, уроки о специфике самостоятельного чтения); обучающе-подготовительные (уроки-рекомендации книг по новой теме, урок-конкурс, урок-концерт, урок-практикум); коллективное обсуждение книг (урок-диспут, урок-семинар, урок-конференция); обобщающие (творческий отчет о прочитанном за определенный период (учебный год, летние каникулы) [1: 35]. В целом данная классификация отражает систему типов и видов уроков внеклассного чтения, хотя не совсем исчерпывает их разнообразие.

Назовем некоторые темы уроков внеклассного чтения в 5–6-х классах: «Твой читательский дневник» (вводный урок), «Про твою книгу», «Презентация детских журналов» (библиотечные уроки), «Сюрпризы от Пеппи» (урок-конкурс по книге А. Линдгрена), «Сказка. Фантазия. Фантастика» (урок-игра по произведениям Кира Булычева), «Времена года» (урок-концерт), «Малахитовая шкатулка сказов П. Бажова» (урок-практикум),

«Эти взрослые детские проблемы в рассказах Ю. Яковлева» (урок-диспут) и т. п. Как видно из предложенных тем, в круг чтения школьников предлагается ввести произведения различных жанров, не мало книг, написанных специально для детей, русской и зарубежной классики. Благодаря специально подобранной системе вопросов и заданий учащиеся овладевают умениями видеть логику развития сюжета, характеризовать героев произведений, постигать мир чувств и переживаний персонажей, мысленно представлять себе написанное, углубляют свои знания по своеобразию образного слова. Уроки внеклассного чтения, как правило, проводятся в нестандартной форме: на них уместны творческие задания, различные инсценировки, просмотры фрагментов художественных и мультипликационных фильмов, различного рода иллюстрирование, конкурсные элементы. Весь комплекс уроков внеклассного чтения направлен на формирование устойчивого интереса к книге. Стимулирующим моментом могут стать и заключительные уроки, на которых школьники рассказывают о любимых произведениях, самостоятельно освоенных за год, а также демонстрируют свои читательские дневники. На уроках внеклассного чтения, как и на других занятиях по литературе, необходимо создавать атмосферу любви к чтению и уважения к книге.

### **Литература**

1. *Гришина Л. Я.* Подготовка к самообразованию на уроках литературы. Брянск, 1988.

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА «КОНТЕКСТНОГО»  
РАССМОТРЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯВЛЕНИЯ  
У УЧАЩИХСЯ ВЫПУСКНОГО КЛАССА  
(НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА И. А. БУНИНА  
И «СЛОВА О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»)**

*Гришина И. В.*

ГБОУ СОШ №188 с углубленным изучением экономики, г. Москва  
grishina2410@yandex. ru

Учитывая сегодняшние требования к выпускникам школы, сдающим ЕГЭ по литературе, понимаем, как важен навык видеть связи между произведениями, написанными разными авторами и в разное время. Без подобного навыка невозможно выполнить, например, задания ЕГЭ с формулировкой «В каких произведениях русской классики ставятся проблемы, близкие проблематике данного эпизода, и как они перекликаются с толстовской “мыслью народной”?»

Исходя из этого одной из задач, стоящих перед преподавателем литературы в старших классах, является формирование у учащихся умения рассматривать литературные явления «контекстно», т. е. сопоставляя литературные факты, проводя аналогии, выстраивая параллели. Для качественной подготовки к ЕГЭ по литературе особо значимым становится повторение важнейших тем и литературных произведений в 11-м классе на более глубоком уровне осмысления, чтобы в сознании учащихся возникли ассоциации и параллели между ранее изученным и новым материалом.

Наибольшие затруднения у выпускников при сдаче ЕГЭ по литературе вызывают задания, связанные со «Словом о полку Игореве». Объясняется это и трудностями освоения этого литературного произведения в 9-м классе, и нехваткой времени для серьезного повторения в 11-м классе.

Мы предлагаем провести повторение материала, связанного с содержанием и поэтикой «Слова о полку Игореве», после изучения в 11-м классе творчества И. А. Бунина. Целью работы над очерком «На Донце» и двумя стихотворениями Бунина («Ковыль», «Князь Всеслав»), являющимися своеобразным откликом на «Слово...», будет как анализ этих произведений, так и выявление их смысловых и эмоциональных связей со «Словом...». Задание может выполняться как самостоятельное исследование учащегося, готовящегося сдавать ЕГЭ по литературе, или в процессе коллективной работы на учебном занятии.

Покажем вариант работы над сопоставлением «Слова о полку Игореве» и рассказом «На Донце» Бунина.

Яркое впечатление оставило «Слово о полку Игореве» в творческом сознании И. А. Бунина. Желание увидеть места, по которым шел полк Игоря, привело к тому, что писатель отправился к Святогорскому монастырю под Славянском, на Северском Донце. Впечатления от этого путешествия отражены в рассказе «На Донце» («Святые Горы»).

Для работы предлагается ряд аналитических заданий.

*Задание.* Как можно определить особенности рассказа, опираясь на его название? Что перед нами – описание, повествование или рассуждение? Какова цель автора-рассказчика: описать местность, передать свое восхищение природой, поделиться впечатлениями от встреч с людьми, живущими в этих местах, выразить свои мысли и чувства, возникшие под воздействием увиденного, или что-то иное?

Утреннее настроение рассказчика кажется мрачным, но прекрасная природа постепенно овладевает его душой, наполняет ее ощущением радости и чистоты, чему способствуют картины весенней природы, а также предчувствие новых открытий. В описании весенней природы доминирует образ кургана, покрытого ковылем. Память о былом, хранимая ковылем, который пребывает «в вековом забытьи», о «ничтожестве земного существования» противоречит, казалось бы, ощущению свежести и радости от весеннего обновления жизни. Этот контраст сохраняется на протяжении всего текста.

*Задание.* Как в этом рассказе отразились особенности бунинского мировоззрения, бунинского стиля?

Текст показывает мастерство Бунина в передаче красоты природы. В тексте к тому же ставится проблема вечности и связи всего, что было, есть и будет на Земле, во времени. Мечта побывать на Донце, в Святогорском монастыре, – это желание увидеть новые места, почувствовать связь с князем Игорем, проходившим этой степью семь веков тому назад. История похода князя Игоря известна рассказчику по «Слову...»; получается, что он хочет ощутить связь не только с Игорем, но и с автором «Слова...», и с теми русскими воинами, что погибли в этом походе. Это можно сделать, как бы взглянув на природу их глазами: увидеть те же места, монастырь, стены которого, быть может, видели эти воины. Автором движим желанием поделиться впечатлениями от весенней природы, он стремится восстановить связь между «мной», живущим в XIX в., и теми, кто в XII в. пошел в степь за князем Игорем и погиб в бою с половцами, чья смерть вызвала у неизвестного автора желание написать «Слово...» об этом *полку*.

*Задание.* Как в тексте «Слова» выражены эмоции русских воинов? Какие это эмоции?

Особенно яркими оказываются тревожное ожидание предстоящей битвы и чувство связи с Родиной, остающейся за «холмом», за спиной. «Донец видел Игоря», – пишет Бунин, имея в виду эпизод из «Слова...»:

«А Игорь-князь... помчался к лугу Донца... Игорь сказал: “О Донец! Разве не мало тебе величия, что лелеял ты князя на волнах, расстилал ему зеленую траву на своих серебряных берегах, укрывал его теплыми туманами под сенью зеленого дерева”» (пер. О. Творогова). Это момент встречи с Родиной – Донец «свой», «родной», спасающий русского князя.

Основная мысль автора «Слова...» о необходимости объединения Русских земель подкрепляется и выражением связи с родной землей: Русская земля – это и родная природа, и родные и близкие, и просто русские люди. Поэтому велика ответственность русских князей за судьбу Родины.

Для Бунина «Слово о полку Игореве» имеет особое значение и с эстетической точки зрения, и с мировоззренческой: оно помогает осознать свою причастность к русской истории, культуре.

Вывод, к которому приходят учащиеся: образы «Слова о полку Игореве» вызывают у поэта рубежа XIX–XX вв. желание творчески осмыслить судьбу героя XII в., оценить мотивы его поведения по-своему. Использование образов литературного произведения прошлых веков, переключки настроений говорят о духовном единстве русской литературы.

Подобный вид работы, во-первых, создает дополнительную мотивацию к изучению литературы; во-вторых, дает возможность учащимся почувствовать себя исследователя неисследованного; в-третьих, позволяет сформировать навык «контекстного» анализа произведения художественной литературы.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ, МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

*Ермолова Н. В.*

МБОУ Романовская средняя общеобразовательная школа,  
ст. Романовская, Волгодонской р-н, Ростовская обл.

В условиях кардинальных изменений в системе российского образования огромное значение приобретают инновационные подходы к практике филологического образования.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г. определена главная цель государственной политики в области образования – «повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества» [1]. А ключевым показателем реализации поставленных задач на этапе до 2012 г. является «переход к обучению в общеобразовательных учреждениях по стандартам нового поколения» [1]. В утвержденном в 2010 г. федеральном государственном стандарте основного общего образования учтена новая дидактическая модель образования, «основанная на компетентностной образовательной парадигме, предполагающей активную роль всех участников образовательного процесса в формировании мотивированной компетентной личности» [2]. В его основу положен системно-деятельностный подход, обеспечивающий «активную учебно-познавательную деятельность обучающихся» [2] для достижения ими личностных, метапредметных и предметных результатов освоения программы.

В педагогической практике давно применяется термин «пассивные и активные методы и формы обучения» [3]. В последнее время получил распространение еще один термин – «интерактивное обучение», определяющий «обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий» [4]. Под таким обучением понимаются «все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика» [5]. Интерактивное обучение – «это диалоговое обучение» [6].

Применение интерактивных методов позволяет создать условия для достижения как предметных результатов, так и личностных (уважение к чужому мнению, более быстрая адаптация к изменяющимся условиям и др.) и метапредметных (постановка целей и задач, поиск и анализ различных решений и др.). Учащийся в процессе взаимодействия с другими учащимися, педагогом овладевает системой апробированных способов деятельности, усваивает механизмы поиска знаний. Цель интерактивного обучения – создание педагогом условий, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания через общение – многоплановый процесс «межличностного взаимодействия, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения» [3]. В процессе учебного общения увеличивается результативность работы памяти, развиваются устойчивое внимание, умение его распределять, наблюдательность, способность анализировать и многое другое. В условиях общения активно протекают процессы самоконтроля, происходит воспитание культуры чувств и эмоций, развитие способности к продуктивной коммуникации.

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных методов, среди которых наиболее приемлемыми в практике учителя литературы можно назвать дискуссию, работу в малых группах, метод «Займи позицию», исследовательский метод, творческое задание.

Групповая форма оказывается более эффективной и плодотворной, так как при обучении в группе «создаются условия для взаимопомощи и индивидуальной поддержки. Благодаря общности целей и задач успех группы зависит от вклада каждого, что стимулирует и индивидуальную ответственность каждого перед группой, и ответственность группы за каждого» [7].

Учебная дискуссия представляет собой групповое обсуждение по конкретной проблеме, обмен мнениями во всех его формах. Цель дискуссии – процесс поиска, который должен привести к объективно известному, но субъективно, с точки зрения обучающихся, новому знанию. В групповой дискуссии не педагог говорит учащимся, что является правильным, а сами обучающиеся вырабатывают доказательства, обоснования принципов и подходов, максимально используя свой личный опыт [8].

В современном образовании способность учащихся на основе исследовательских умений решать проблемы в различных сферах деятельности определяется как один из метапредметных результатов. Наиболее распространенным пониманием исследовательского обучения является такое обучение, «в котором учащийся ставится в ситуацию самостоятельного овладения понятиями и способами решения проблем в процессе познания, направляемом учителем» [9]. Основная цель – в овладении учащимися способами познания: наблюдение, сбор данных и их анализ, аргументация, обобщение [7].

Под творческими заданиями понимаются такие учебные задания, которые требуют от учащегося не простого воспроизводства информации, а творчества, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют несколько подходов для их выполнения.

В качестве примера предлагается урок литературы в 10-м классе по теме «Роман “Преступление и наказание” Ф. М. Достоевского (10). Психологизм в изображении героя (образ Р. Раскольникова)» с использованием нескольких интерактивных методик.

На этапе актуализации учащимся предлагается прочитать высказывание В. Р. Зотова (11) и определить, о ком идет речь: о М. Ю. Лермонтове, И. С. Тургеневе или Ф. М. Достоевском. Организация деятельности учащихся ведется с использованием методики «Займи позицию» с переходом в дискуссию между представителями групп с высказыванием мнений и обменом аргументами. Вывод, полученный в ходе дискуссии, помогает сформулировать тему и цели урока самими учащимися. На этапе усвоения новых способов действий также организуется работа в группах, основным методом становится исследовательская работа с текстом произведения: анализ эпизода и задания. Домашнее задание носит творческий характер и связано с проделанной исследовательской работой (письменный ответ на вопрос «Почему Раскольников совершает такое жестокое преступление?» с подтверждением одной из гипотез).

Практика показывает, что занятия, построенные в интерактивном режиме, позволяют вовлечь всех учащихся в работу с текстом и его осмысление, обеспечить каждому учащемуся посильное участие в решении проблем.

Показателем успешности применения интерактивных технологий является и результативность обучения учащихся, подтвержденная государственной (итоговой) аттестацией, активное участие в олимпиадах по литературе, научно-практических конференциях, творческих конкурсах.

Таким образом, использование интерактивных методов обучения позволяет добиться достижения предметных, метапредметных и личностных результатов, что является одним из основополагающих ориентиров современной системы образования.

### Литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 17. 11. 2008 г. №1662-р (ред. от 08. 08. 2009 г.) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17. 12. 2010 г. №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
3. Луковцева А. К. Психология и педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов вузов / А. К. Луковцева. М.: КДУ, 2008. 132 с.
4. Якубовская Л. П. Методика преподавания психологии (учебное пособие). М.: Просвещение, 2006. 270 с.
5. Иоффе А. Н. Активная методика – залог успеха // Гражданское образование. Материал международного проекта. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. С. 144.
6. Суворова Н. И. Интерактивное обучение: новые подходы // Учитель. 2000. №1. С. 25–27.
7. Гульчевская В. Г. Современные педагогические технологии в профильном и предпрофильном обучении: Учебно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования. Ростов-на-Дону: РО ИПК и ПРО, 2005. 100 с.
8. Корнеева Л. И. Современные интерактивные методы в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт // Университетское управление. 2004. №4. С. 17.
9. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе // Педагогика и психология. 1989. №6.
10. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание: Роман. М.: Дрофа, 2007 г. 605 с.
11. Краткий очерк литературной деятельности Достоевского // Всемирная иллюстрация. 1869. №52 (20 дек.) С. 411.



## ПРОЕКТ ЕДИНОГО КУРСА РУССКОЙ И МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ПРОФИЛЬНЫХ ШКОЛ

Закуренко А. Ю.  
МИОО, г. Москва  
zakurenko@yandex. ru

### Преамбула

Литература есть предмет синтетический, и сочинение, как некий инструмент проверки умений учащегося внутри этого предмета, есть также интегративный жанр. Как литература требует помимо общего гуманитарного и навык логически-рационального мышления, так и сочинение должно проверять не только и не столько критические или литературные дарования ученика, сколько его умение формулировать и доказывать свои мысли по поводу того или иного явления жизни.

Уровень современного преподавания литературы в школах ужасен. Он соответствует уровню середины XIX в. по оснащенности терминологией, а по узости гуманитарной аргументации он не соответствует даже уровню столетиями давности. Где знание о русской замечательной критике К. Аксакова, И. Киреевского, А. Хомякова, А. Дружинина, М. Погодина, А. Григорьева, где Страхов и Катков? Где достижения русской философской критики (Вл. Соловьева, К. Леонтьева, В. Ильина, И. Ильина, О. С. Булгакова, Н. Лосского, М. Бахтина), где открытия формалистов (Ю. Тынянова, Б. Эйхенбаума, Р. Якобсона, В. Шкловского), где хотя бы отзвуки работ московско-тартуской школы (Ю. Лотмана, К. Тарановского, А. Жолковского), где хотя бы намек на знание трудов европейской мысли о литературе (Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Л. Витгенштейна, М. Шелера, З. Фрейда, К. Юнга, Ж. Деррида, структуралистов и постструктуралистов, конструктивистов и деконструктивистов etc.)? Мы не можем представить химию, физику и математику без достижений последних ста лет, но легко делаем скидку на некомпетентность в гуманитарных науках в школе.

### Этапы

1. 7–8 кл. Постановка личностного отношения к художественному тексту. Текст не информация, а модель мира, поэтому текст может восприниматься по-разному. Выработка самостоятельных оценок. Написание творческих работ в различных жанрах (стилизация, басня, коротенький рассказ, свободная форма сочинения). На выходе – умение писать собственные тексты, устно анализировать прочитанное в классе.

Знакомство с историей литературы, включение автора и произведения в общекультурный и исторический контекст.

2. 9 кл. Начало аналитической работы. Включение терминов в аналитический дискурс. Знакомство с критикой (хрестоматийные тексты по поводу текстов). План анализа художественного текста (поэтического и прозаического). Систематизация литературных артефактов. На выходе – умение писать в жанрах рецензии и сочинения-анализа. Умение логически непротиворечиво характеризовать и анализировать текст. Системный взгляд на историю литературы.

3. 10 кл. Связь терминов и аналитической практики (постановка задач, которые не могут быть решены без владения определенными аналитическими алгоритмами). Связь жанров и культурных эпох, направлений, течений. Практическое использование некоторых современных методов анализа (герменевтического, например). Знакомство с некоторыми фундаментальными теоретическими работами о литературе (формалисты, Бахтин, психоанализ). Закрепление навыков собственного письма. Умение выбрать нужные алгоритмы в зависимости от жанровой и культурной маркировки художественного текста.

На выходе – написание аналитических сочинений (3–4 стр.). Владение несколькими алгоритмами анализа. Навык устного высказывания с привлечением аргументов.

4. 11 кл. Закрепление и развитие навыков анализа. Знакомство с основами верификации. Системный взгляд на историю русской и мировой литератур (смена культурных эпох, течений, жанров, стилей). Сравнительный анализ по сходству и противопоставлению.

Включение терминов и способов анализа современных школ (феноменологической, аналитической философии). Различение сложных терминов (символ, метафора, аллегория, архетип). Анализ текста в триединстве контекст – текст – подтекст.

На выходе – умение осознанно использовать в письменной и устной речи усвоенные термины и различные методы анализа текста. Умение написать сочинение (в жанрах анализа, эссе, рецензии) как по поводу текста, известного из пройденной программы, так и на неизвестный ранее текст. Выработка художественного вкуса и умение обосновывать свой выбор. Умение аргументировано оценивать услышанный / прочитанный текст. Знание основного корпуса классических хрестоматийных текстов.

### Пункт 3

1. Общекультурный и общеобразовательный (я бы не стал их разделять, поскольку для меня одной из основных целей образования как раз является возникновение в сознании ученика неких общекультурных парадигм) смыслы предмета литературы находятся в самом предмете литературы. То есть – литература есть синтез различ-

ных способов познания мира: аналитического (рациональность), эмоционального (душевная жизнь человека), ценностного (духовная основа литературного творчества необходимо вводит учеников в определенную систему ценностей, которую можно охарактеризовать как христианскую, впитавшую в себя античный рационализм).

2. «Профильность» литературы состоит в том, что в отличие от некоторой прагматичности таких предметов (помогающих тем или иным образом реализовать себя в жизни и профессии), как иностранные языки, история, практикумы по различным областям гуманитарных наук, литература расширяет сами границы профиля, актуализируя его как жизненное дело. Литература не может быть инструментом профессионального развития, но без литературы профессия гуманитария теряет широту общекультурного взгляда на мир и связь с жизненной (ценностной) системой выборов и решений.

Тут важно, что под литературой я понимаю не только корпус классических текстов, но и включенность ученика в актуальную литературу и культуру (основной недостаток современного преподавания литературы в школе – оторванность от литературы как жизненного дела, т. е. превращение литературы в экспонат в музее древности).

3. Специфически предметный смысл литературы состоит в научении ученика самостоятельному решению, но не произвольному (исходящему из случайных эмоций и мыслей), а основанному на анализе той или иной ситуации, поскольку литература в различных формах предлагает именно ситуацию выбора в той или иной модели бытия.

Ученик видит в художественном тексте не набор случайных сюжетов или повод для произвольных высказываний, но многоуровневую систему смыслов и символов, которые могут быть поняты при условии приложения интеллектуальных, душевных и духовных усилий. То есть, обучаясь специфическому языку литературного анализа, ученик включается и в выработку собственного языка, основанного на определенных ценностных инвариантах.

### **Идеальная (то есть наиболее полная и плодотворная) структура**

Встречи с деятелями современной культуры (восстановление культурной среды, утерянной за годы коммунизма и в перестроечные годы вседозволенности) [обязательный для гуманитарного профиля культурный контекст] – уроки литературы (восстановление системного взгляда на мир культуры, овладение навыками устного и письменного анализа, умение создать собственный аргументированный текст-анализ другого текста или фрагмента текста) [т. е. различные формы взаимодействия с литературным текстом] – мастер-классы и различные формы творческих практик, как то: литературная студия, кино клуб, журнал (умение работать с языками современной культуры, оценивать и создавать собственные оригинальные тексты), т. е. умение самим определять как ценность наличие подтекста и самим этот художественный подтекст оформлять в самостоятельных заданиях и произведениях.

Итак: контекст (вечера) – уроки литературы (текст) – мастер-классы и студии (подтекст).

Материал подбирается в соответствии с поставленными задачами: произведения современной культуры, хрестоматийные классические тексты, собственные тексты учеников.

## ИЗУЧЕНИЕ НОВЕЛЛИСТИКИ И. А. БУНИНА В КОНТЕКСТЕ ЖИТИЙНОЙ ТРАДИЦИИ

Зинин А. С.

ГБОУ гимназия №1507, г. Москва  
andrejzinin@mail.ru

Анализ новеллистики И. А. Бунина в 11-м классе с углубленным изучением литературы может проходить с использованием сопоставительного метода. Это позволит организовать повторение многих тем (житийный канон, черты романтизма и т. п.), расширить понимание авторского замысла, углубить представление выпускников о литературном процессе, привлечет их внимание к интерпретации важнейшего идейно-смыслового пласта бунинских произведений, генетически связанных с традициями святоотеческой литературы.

Следует обратить внимание учащихся на то, что интерес писателя к агиографии как литературному феномену дал жизнь многим его рассказам и не угас в позднем творчестве И. А. Бунина, однако приобрел принципиально иное качество. Если произведения раннего периода могли в определенном смысле копировать сюжет жития, перекладывая его на новый лад («Иоанн Рыдалец», «Святые», «Святитель»), то в рассказах последних лет житийный компонент используется в качестве некоего идейного повествовательного фона, на котором разворачиваются основные события, подчас далекие от житийной тематики. Таким образом, житийная составляющая поздних произведений Бунина апеллирует, скорее, к осознанию самой сущности святости в ее исконном, «житийном» понимании.

Продуктивен будет поиск учащимися житийного компонента в «Балладе» (1938 г.), где роль повествователя отведена страннице Машеньке, которая рассказывает легенду в духе христианских преданий. Повесть о «божьем звере, Господнем волке» (т. 5, с. 261), остановившем злодеяния старого развратного князя, по своему сюжету соотносима с рассмотренным ранее на уроках «Иоанном Рыдалцем». Божественный промысел, явленный в более раннем произведении в образе юродивого, а в «Балладе» в облике чудесного зверя, меняет душу черствого и жестокого человека, возвращая его перед смертью в лоно православия.

Однако, несмотря на сюжетную близость двух произведений, мотив покаяния в «Балладе» обретает особую силу и остроту звучания. Многократное обращение Бунина к этой теме свидетельствует о важной роли в творчестве художника эстетики древнерусской литературы, пронизанной идеей всепрощения и покаяния. В произведении «Иоанн Рыдалец» вельможа выступает в роли гонителя – фигуры, являющейся обязательной для житий юродивых. В соответствии с композиционной логикой агиографии Господь перед смертью дарует грешнику осознание той страшной миссии, которую он выполнял при жизни, вследствие чего вельможа раскаивается и просит похоронить его подле Рыдалца, мучимого им долгие годы.

В рассказе «Баллада» князь формально сам оказывается в роли жертвы: чтобы прервать бесконечную цепь преступлений, Господь посылает на землю своего слугу – «небывалого волка, с глазами, как огонь, красными» (т. 5, с. 264). Зловещее изображение, восходящее к народным преданиям, божьего служителя, несущего неминуемую гибель грешникам, переключается с описанием из рассказа «Волки» 1940 г. Однако если во втором рассказе волки традиционно олицетворяют недоброе, бесовское начало, то в «Балладе» это существо Бунин изображает с «сиянием округ головы» (т. 5, с. 264). Именно поэтому финал рассказа, напоминающего по сюжету готический роман, звучит по-христиански светло. Еще живой князь успевает по собственному внутреннему побуждению «покаяться и принять причастие» (значит, даже в его изъеденной грехом душе остается свет божий). Придя к полному осознанию своих преступлений перед Господом, герой приказывает «написать того волка в церкви над своей могилой: в назидание, стало быть, всему потомству княжескому» (т. 5, с. 265).

Образ главной героини – Машеньки, – очевидно, несет в себе черты житийного персонажа. Портрет странницы напоминает иконописный лик, канонически строго запечатленный рукой великого художника: «серенькая, сухонькая», с «тонкими пальцами» и «добрая как девочка» (т. 5, с. 260). Бунин намеренно не использует в портрете героини индивидуально-ярких деталей (именно так обыкновенно делали агиографы, пытаясь скрыть все грешное, земное, что было в человеке, выделив только то типичное, что служит прославлению угодника). Скупое перечисление основных черт святого – аскетизм и необыкновенная доброта к людям, о спасении которых он молится, – создает узнаваемый образ праведника. Иконописный портрет дополняется «житийной» характеристикой поведения героини: как того требует логика создания агиографического образа, она постоянно «вполголоса читала молитвы, псалмы» (т. 5, с. 260). То, как Машенька рассказывает об удивительных событиях минувшего времени, напоминает речь Арсенича из рассказа «Святые», также выполняющего в произведении функцию рассказчика. Рассказ Машеньки изобилует просторечиями и речевыми искажениями, которые сочетаются с лексикой, почерпнутой из духовной литературы («прельститься», «алчные намерения»).

Учащиеся отмечают в новелле не только черты христианской легенды-притчи, но и приметы романтического произведения: таинственность, драматизм, легендарную тематику с изображением губительной страсти старого князя и захватывающей ночной погони. «Ах, какие страсти, Машенька <...> истинно баллада!» – восклицает герой в финале (т. 5, с. 265). В итоге сопоставительного анализа учащиеся делают выводы о том, что элементы житийного канона органично встраиваются в другую жанровую систему.

**Литература**

1. *Архангельский А. Н.* Последний классик // Бунин И. А. Избранная проза. М.: АСТ, 2002. 654 с.
2. *Атаманова Е. Т.* Феномен русской литературы XIX века в творчестве И. А. Бунина // Иван Бунин: философский дискурс: Коллективная монография. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2005. 280 с.
3. *Бройтман С. Н., Магомедова Д. М.* Иван Бунин // Русская литература рубежа веков (1890-е – начало 1920-х годов). Кн. 1 / ИМЛИ РАН. М.: Наследие, 2001. 960 с.
4. *Бунин И. А.* Собрание сочинений: В 6 т. М.: Худож. лит., 1988.
5. *Грихин В. А.* Проблемы стиля древнерусской агиографии XIV – XV веков. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. 64 с.
6. *Есаулов И. А.* Христианская традиция и художественное творчество // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX веков: цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр: Сб. научн. тр. Вып 4. / Отв. ред. В. Н. Захаров; ПетрГУ. Петрозаводск, 2005. 656 с.
7. *Колосова С. Н.* «Ночь отречения», «Святитель» И. А. Бунина: образ главного героя и особенности сюжета // II Пасхальные чтения. Гуманитарные науки и православная культура. М.: Литера, 2004.

## ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ: ОТ ПРОБЛЕМ ПРЕПОДАВАНИЯ К ИТОВОМУ КОНТРОЛЮ

*Зинин С. А.*

Московский педагогический государственный университет, г. Москва  
sergej-zinin@yandex.ru

Школьный предмет «Литература» в последнее время испытывает не просто острую нехватку часов (это давно стало общим местом), а подвергается куда более серьезным испытаниям, среди которых и «размывание» предметно-содержательного корпуса на уровне государственных образовательных стандартов, и утрата статуса обязательного выпускного экзамена в системе ЕГЭ. Вполне естественно, что подобные тенденции лишь обострили давние недуги самой системы изучения литературы в школе. Если ранее мы уже сталкивались с проблемой «не-чтения» литературных произведений школьниками, то теперь она выросла до поистине угрожающих размеров. А не менее болезненный вопрос формирования у учащихся навыков письменного рассуждения на литературную тему чуть было не оказался «закрыт» с введением в итоговый контроль «изложения с творческим заданием», сводящего к минимуму деятельность экзаменуемого по созданию самостоятельного «текста о тексте».

Вместе с тем ситуация начала улучшаться и в определенной степени выравниваться именно со стороны итогового контроля, т. е. «с конца» образовательной цепочки. Появившаяся в ЕГЭ система заданий, требующих развернутого ответа и приглашающих выпускника к свободному размышлению над прочитанным, в корне изменила структуру итогового экзаменационного испытания: оно стало более адекватным предмету, так как потребовало творческого подхода к анализу и интерпретации художественного текста, его внутреннего «проживания» и «присвоения». Не случайно на завершающем этапе экзамена испытуемому предлагается написать сочинение по одной из предложенных тем в объеме не менее двухсот слов (нижний порог применительно к объему написанного указан для тех, кто стремится раскрыть тему с «экономией средств» и, по сути, не может рассчитывать на высокий балл). Разумеется, эту часть экзамена не следует приравнивать к практикуемому в прошлом «шестичасовому» сочинению, но и отрицать ее значимость вряд ли стоит. Таким образом, в системе итогового контроля налицо положительные изменения. Однако при этом важно понять, как они проецируются на состояние системы изучения предмета в целом.

Анализ результатов экзамена по литературе последних лет (а это экзамен по выбору, т. е. речь идет о «мотивированных» детях) вскрывает крайнее неблагополучие не только в плане подготовки к экзамену, но и применительно к уровню литературного развития экзаменуемых. Плохое знание содержания прочитанного (путаница в именах персонажей, незнание названий значимых частей произведения, туманное представление о его финале и т. п.) делает подчас бессмысленной работу по анализу текста, апеллирующему к его глубинным смыслам. А пробелы в системе теоретико-литературных знаний лишают учащихся возможности говорить на «языке» предмета, что проявляется в неспособности определить жанрово-родовую принадлежность произведений, выявить роль и место средств художественной изобразительности и т. д. Наконец, неумение строить текст-рассуждение на литературном материале делает в принципе невозможным адекватное предъявление себя как «квалифицированного» читателя, обладающего не просто некой суммой знаний, но и способного применить их в заданной учебной ситуации. К сожалению, перечисленные «недочеты» имеют массовый характер и свидетельствуют об известных «системных сбоях» в преподавании предмета. И ныне действующий экзамен по своему «сигнализирует» о сложившемся неблагополучии, отражая, подобно зеркалу, реальное положение вещей в школьном литературном образовании.

На этом фоне лишены основания утверждения, что преподавание литературы «подгоняется» под формат итогового экзамена. Разумеется, специфика последнего не может не учитываться при организации повторения изученного, проведении различных консультаций и т. п. Но выстроить всю систему преподавания с оглядкой на форму итоговой аттестации не только нецелесообразно, но и нереально. Да и сам экзамен совершенно не требует «натаскивания на тесты». Он ориентирует на совершенно иное: на внимательное, бережное прочтение текста, на усвоение и функциональное использование необходимого терминологического «минимума», на развитие навыков письменной речи и т. п. Вряд ли это можно рассматривать как угрозу предмету, его выхолащивание и упрощение. Реальная опасность заключается в другом – в отсутствии внутреннего стимула к овладению литературными знаниями у тех учащихся, кто не выбирает названный предмет в качестве «экзамена по выбору», т. е. не заинтересован в нем. Применительно к этим ученикам вообще сложно говорить о недостатках в литературном образовании, так как они подчас сознательно дистанцируются от него. Именно в этом видится главная угроза для литературы как учебного предмета – в лишении его статуса дисциплины «для всех», формирующей общее культурное пространство, вне которого невозможно сформировать ни гражданское самосознание, ни истинный патриотизм, ни стремление к духовному самосовершенствованию. В. П. Острогорский, один из выдающихся ученых-методистов прошлого, полагал, что одно только количество заученных наизусть литературных текстов к старшим классам должно достигать двухсот. Такое «долженствование» ныне выглядит утопически, хотя названное число – скромный минимум для подлинно культурной личности.

Сказанное выше обозначает главное в решении проблем литературного образования в школе: возвращение предмету его подлинного статуса с одновременным совершенствованием как методики преподавания, так и системы итогового контроля (усиление роли сочинения в формате ЕГЭ). Только при условии одновременного

«прорыва» на всех обозначенных нами уровнях можно решить проблему предмета, еще недавно считавшегося важнейшей мировоззренческой дисциплиной, остающейся таковой и сегодня.

### Литература

1. Александров В. Н. Чтобы спасти литературу // ОКО. Оценка качества образования. 2008. №3.
2. Ерохина Л. Е. Организация учебной деятельности на уроках литературы с использованием заданий формата ЕГЭ // ОКО. Оценка качества образования. 2009. №4.
3. Зинин С. А. ЕГЭ по литературе: диалектика обретений и потерь // ОКО. Оценка качества образования. 2009. №1–2.
4. Зинин С. А. Современные подходы к оценке качества литературных знаний учащихся // Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века: Материалы 10-й Международной научно-методической конференции памяти И. Н. Ульянова. Ульяновск: УлГПУ, 2009.
5. Зинин С. А., Гороховская Л. Н., Новикова Л. В. ЕГЭ по литературе: «проблемные зоны» и логика развития // Литература в школе. 2012. №4.

## ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В 9 КЛАССЕ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НОРМАТИВНОЙ БАЗЫ ПО ПРЕДМЕТУ

Зинина Е. А.

ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», г. Москва  
zinina@fipi.org

Экзаменационная модель по литературе 2012 г. для 9-го класса сложилась после трехлетней апробации и корректировки по итогам экзамена 2011 г. Она опирается на утвержденный приказом Минобрнауки России от 05.03.2004 г. №1089 стандарт основного общего образования по литературе, в котором определены цели изучения литературы, требования к уровню подготовки выпускников, а также произведения, предназначенные для обязательного изучения, что позволяет на законных основаниях компоновать содержательную часть экзамена.

Новая форма экзамена создавалась с учетом специфики предмета, оправдавших себя традиций его преподавания, опыта проведения ЕГЭ, возрастных особенностей девятиклассников. Экзамен не содержит тестов с выбором ответа или с кратким ответом и нацеливает выпускников на углубленную работу с художественным произведением.

В ходе экзамена проверяется знание содержания изученных произведений, понимание их проблематики, умение анализировать и сопоставлять художественные тексты, уровень сформированности умения писать сочинение на литературную тему (на него выделяется основное время экзамена и приходится большая часть баллов при оценивании).

Все задания носят проблемный характер: экзаменуемый должен дать четыре развернутых аргументированных ответа, которые проверяются по обобщенным критериям. Эксперты оценивают глубину приводимых экзаменуемым суждений и убедительность аргументов, понимание авторской позиции и обоснованность изложения собственной точки зрения, умение сравнивать тексты по указанному в задании направлению анализа и строить сравнительную характеристику, уровень владения теоретико-литературными понятиями, обоснованность привлечения текста произведения, композиционную цельность и логичность развернутого ответа, написанного экзаменуемым, а также его соответствие нормам речи.

Контрольные измерительные материалы построены с учетом читательских предпочтений девятиклассников, которым предоставляется возможность выбора заданий. Так, в первой части экзаменационной работы выпускнику предлагаются на выбор два комплекта заданий: один связан с фрагментом эпического, лиро-эпического, драматического произведения, другой – с текстом стихотворения. Во второй части экзаменационной работы размещены четыре альтернативные темы сочинения (одна по выбору).

Задания различаются по уровню сложности. В первой части экзаменационной работы есть два задания базового уровня сложности: вопросы, сформулированные к приведенным художественным текстам и призванные выявить особенности восприятия текста экзаменуемым, а также проверить его умение давать краткие оценочные суждения о прочитанном (примерный объем ответа – 3–5 предложений):

*Какие черты натуры Чичикова проявились в его внутреннем монологе?*

*С какой целью автор в своих размышлениях упоминает о двадцатилетнем юноше?*

Кроме того, в первую часть экзаменационной работы включено сопоставительное задание повышенного уровня сложности (примерный объем ответа – 5–8 предложений).

*Сопоставьте фрагменты поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» и комедии Д. И. Фонвизина «Недоросль». В чем Скотинин похож на Чичикова, задумавшегося о «молоденькой незнакомке»? (Тексты для сопоставления приводятся в экзаменационной работе.)*

Сочинение является заданием высокого уровня сложности (объем не менее 200 слов).

*Сатирическое обличение чиновников в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души».*

*Почему В. Г. Белинский назвал Евгения Онегина «эгоистом поневоле»? (По роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин».)*

Примерный объем ответов дается для ориентира, оценка ответа зависит от его содержательности.

Экзаменационная модель продолжает неуклонно совершенствоваться. Одним из значимых факторов, влияющих на изменение формы и содержания экзамена, является утвержденный в 2010 г. Стандарт основного общего образования, который через несколько лет будет главным нормативным документом для разработки КИМ.

Следует отметить, что в новом Стандарте отсутствует перечень литературных произведений, т. е. не определен предметный материал. Нормативно закрепленными являются Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования (эта программа создается образовательным учреждением на основе заданных стандартом требований к ее структуре). Стандарт выделяет три категории требований: личностные (они не проверяются), метапредметные, а также предметные (специфические для предметной области). Однако предметное содержание из этих требований вывести трудно. Они даны в предельно обобщенных формулировках, а требования 4-е и 5-е сформулированы не как результат, а как цель, что противоречит установке самого документа. Для ясности процитируем начальные фразы всех шести требований, приведенных на с. 9 Стандарта (в полном виде они не превысили полстраницы):

1) осознание значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего развития <...>; 2) понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа <...>; 3) обеспечение

культурной самоидентификации <...>; 4) воспитание квалифицированного читателя <...> со сформированным эстетическим вкусом <...>; 5) развитие способности понимать литературные художественные произведения <...>; 6) овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста <...>.

При переходе на такой стандарт необходимо глубокое осмысление последовательности реализуемых шагов, выработка принципиальных подходов к оцениванию метапредметных умений, определение материала, на котором следует проверять предметные умения, а также формирование новых моделей заданий. Однако на этом пути возникает серьезная опасность утраты содержательного приоритета отечественной классики и разрушения единого образовательного пространства РФ (в общих положениях Стандарта (с. 2) декларировано, что стандарт направлен на его обеспечение).

Одним из возможных решений, обеспечивающим в такой ситуации проведение юридически корректной проверки уровня освоения стандарта выпускниками 9-го класса, видится дополнение Стандарта документом значительной юридической силы, который бы конкретизировал его предметное содержание (тем более что изначально в проекте Стандарта присутствовал раздел «Содержательное ядро предмета», от которого разработчики по неясным причинам отказались).

### **Литература**

1. Федоров А. В., Новикова Л. В., Зинина Е. А. ГИА-2011: Экзамен в новой форме. Литература. 9 класс: Тренировочные варианты экзаменационных работ для проведения государственной итоговой аттестации в новой форме. М.: АСТ, 2011.
2. Федоров А. В., Новикова Л. В., Зинина Е. А. О новой форме экзамена по литературе для выпускников 9 классов // Литература в школе. 2012. №3.



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

*Иванова Т. А.*

Колледж университета «Дубна», г. Дубна, Московская обл.  
metodist72@mail.ru

Становление новой системы образования сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике: перед учебными заведениями встает задача перехода от знаниецентрической к лично-относительно-ориентированной системе профессиональной подготовки специалиста. Особенно важным становится развитие творческой активности студентов как предпосылка развития творческой личности будущего специалиста.

Существенным элементом в развитии творческой активности студентов колледжа является использование текстов художественной литературы в качестве иллюстративной опоры на занятиях специальных дисциплин. Речь идет не только о межпредметности, но и о метапредметном подходе к подаче учебного материала, который способствует развитию указанных выше компонентов, а также ассоциативного мышления и символического видения представленной информации.

Лучшие образцы литературы детективного жанра, а также классические произведения – Бальзака, Достоевского, Л. Толстого, Солженицына, Шаламова, – которые освещают события, носящие криминальный характер, с одной стороны, дают обширный материал для познания и анализа психологии личности преступника, психологических тонкостей следственно-судебной деятельности; с другой стороны, позволяют несколько иначе взглянуть на предмет изучения дисциплин профильной направленности в колледже.

Специалистам в области криминалистики и криминологии хорошо известен тот факт, что преступники, относящиеся к категории рецидивистов, специализирующиеся на определенном виде преступления, обычно совершают их одним и тем же способом. При повторении способ преступления образует, как говорят специалисты, «почерк преступника».

Характерный способ совершения преступления был взят за основу чешским писателем Карелом Чапеком в рассказе «Похищенный документ №139 / VII отд. С».

Сюжет заключается в следующем. Полковник генерального штаба Гампл взял для работы домой некий сверхсекретный документ. По совету жены на ночь он положил документ в жестянку из-под макарон, которую благополучно запер в кладовке. Само собой разумеется, что шпион, охотящийся за документом, ни за что не будет искать его именно там.

Ночью в кладовке взломали окно и жестянку украли... Вызванный Гамплом подполковник контрразведки Врзал сразу понял, что без шпионов тут не обошлось, и пустил в ход весь аппарата контрразведки.

Когда в передней позвонили, Гампл, ждавший ареста, решил, что за ним пришли. «Но вместо офицеров вошел рыжий человек с котелком в руке и оскалил пред полковником беличьи зубы.

– Разрешите представиться. Я – Пиштора из полицейского участка.

– Что вам надо? – рявкнул полковник и исподволь переменял позу со “смирно” на “вольно”.

– Говорят, у вас обчистили кладовку, – осклабился Пиштора с конфиденциальным видом. – Вот я и пришел.

– А вам какое дело? – отрезал полковник.

– Осмелюсь доложить, – просиял Пиштора, – что это наш участок. Служанка ваша говорила в булочной, что вас обокрали. Вот я и говорю начальству: “Господин полицейский комиссар, я туда загляну”.

– Не стоило беспокоиться, – пробурчал полковник, – украдена всего лишь жестянка с макаронами. Бросьте это дело.

– Удивительно, – сказал сыщик Пиштора, – что не сперли ничего больше.

– Да, очень удивительно, – мрачно согласился полковник. – Но вас это не касается.

– Наверное, ему кто-нибудь помешал, – просиял Пиштора, осененный внезапной догадкой.

– Итак, всего хорошего, – отрубил полковник.

– Прошу извинения, – недоверчиво улыбаясь, сказал Пиштора. – Мне надо бы сперва осмотреть эту кладовку. Полковник хотел было закричать на него, но смирился.

– Пойдемте, – сказал он неохотно и повел человека к кладовке.

Пиштора с интересом оглядел кладовку.

– Ну да, – сказал он удовлетворенно, – окно открыто долотом. Это был Пепик или Андрлик.

– Кто, кто? – быстро спросил полковник.

– Пепик или Андрлик. Их работа. Но Пепик сейчас, кажется, сидит. Если бы было выдавлено стекло, это мог быть Дундр, Лойза, Новак, Госичка или Климент. Но здесь, судя по всему, работал Андрлик.

– Смотрите не ошибитесь, – пробурчал полковник.

– Вы думаете, что появился новый специалист по кладовкам? – спросил Пиштора и сразу стал серьезным. – Едва ли. Собственно говоря, Мертил тоже иногда работает долотом, но он не занимается кладовыми...» [1].

Предположения Пишторы оправдались: жестянку действительно украл Андрлик. Документ вернули полковнику, и когда тот рассыпался в благодарностях, Пиштора заметил:

«– Ах, господи, это же пустяковое дело... Воры, знаете, неинтеллигентный народ. Каждый знает только одну специальность и работает на один лад, пока мы его опять не поймаем».

Данный подход позволяет актуализировать все структурные компоненты творческой активности студентов на учебном занятии по юридической психологии и мотивировать их на поиск иллюстративного материала к

последующим семинарам. Например, психологи совместно с юристами разработали новый вид допроса, при котором для обвиняемого, отрицающего вину, составляется определенный список слов, ряд которых должен ассоциироваться с обстоятельствами совершения преступления [2].

Как происходит подобный допрос, очень удачно описал все тот же К. Чапек в новелле «Эксперимент профессора Роусса». Этот иллюстративный пример без особого труда находят студенты в текстах писателя.

Использование текстов художественной литературы в качестве иллюстративной опоры, развивающей творческую активность студентов, возможно не только на уроках специальных дисциплин, но и на занятиях общего гуманитарного цикла, например философии. При изучении темы «Мировоззрение» вполне уместно, на наш взгляд, использовать в качестве иллюстрации рассказ К. Чапека «Поэт».

На примере данного текста можно рассмотреть вполне доступно такие сложные, на первый взгляд, философские понятия, как мироощущение, мировосприятие и миропонимание.

Представленный материал по развитию творческой активности студентов колледжа на занятиях гуманитарного цикла не является исчерпывающим. Нами была предпринята попытка осветить ряд подходов к развитию мотивационных и познавательных факторов в рамках комплексной системы развития творческой активности студентов.

### **Литература**

1. *Шиханцов Г. Г.* Юридическая психология. Учебник для вузов. 2-е изд. М.: ИКД «Зерцало-М», 2003. С. 43–44.
2. *Чапек К.* Собр. соч.: В 7 т. Т. 1. С. 36–38.

## ПРЕДМЕТ «ЛИТЕРАТУРА» В СИСТЕМЕ НОВЫХ СТАНДАРТОВ

Каганович С. Л.

ОАОУ «Новгородский институт развития образования», г. Великий Новгород  
slk441@yandex. ru

Место и роль предмета «Литература» в системе новых стандартов определяют несколько документов. Во-первых, сам текст стандарта. Во-вторых, Фундаментальное ядро содержания общего образования, где формулируется **основная цель изучения предмета**: «воспитание эстетически развитого и мыслящего в категориях культуры читателя, способного самостоятельно понимать и оценивать произведение как художественный образ мира, созданный автором» [1: 18]. Наконец, это предложенная в качестве образца и основы для разработки рабочих программ «Примерная программа по литературе», где определяются как цели, так и результаты изучения литературы. Именно этот документ, по замыслу являющийся наиболее полным и охватывающим все аспекты преподавания предмета, вызывает больше всего вопросов и недоумений.

С одной стороны, не может не радовать предлагаемая **концепция изучения литературы**, понимаемой как «искусство словесного образа – особый способ познания жизни, художественная модель мира, обладающая такими важными отличиями от собственно научной картины бытия, как высокая степень эмоционального воздействия, метафоричность, многозначность, ассоциативность, незавершенность, предполагающие активное сотворчество воспринимающего» [2: 4].

С другой стороны, представляются заниженными, недостаточно учитывающими возможности предмета планируемые – личностные, метапредметные и предметные – результаты его изучения.

**Метапредметные результаты** изучения литературы в понимании разработчиков программы сводятся лишь к умениям «работать с разными источниками информации», «самостоятельно организовывать собственную деятельность, оценивать ее, определять сферу своих интересов», а также «понимать проблему, выдвигать гипотезу, структурировать материал, подбирать аргументы для подтверждения собственной позиции» и т. п. [2: 7]

В обширном перечне **предметных результатов**, структурированных как результаты, достигнутые в познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и эстетической сферах, ни слова не говорится об основном из них – умении **интерпретировать** художественный текст, выявлять в нем подтекстовую информацию, вступать в диалог с автором. Аналитические же умения, являющиеся, на наш взгляд, основой эстетического восприятия литературного произведения, сводятся к способности «определять его принадлежность к одному из литературных родов и жанров; понимать и формулировать тему, идею... характеризовать его героев, сопоставлять героев одного или нескольких произведений» [2: 8], т. е. к чисто внешним, формальным функциям чтения. При этом о работе с поэтическим текстом вообще ничего не говорится!

В то же время в новых стандартах обозначено отдельное, действительно, очень важное метапредметное направление – обучение **смысловому чтению**, со своими целями и предполагаемыми результатами. Многие из них, такие, как умение «интерпретировать текст» «выводить заключение о намерении автора или главной мысли текста; выявлять имплицитную информацию текста на основе... анализа подтекста» [3: 35] и т. п., могли бы дополнить перечень и метапредметных, и предметных результатов изучения именно литературы. Все эти и многие другие познавательные, коммуникативные, регулятивные УУД могут последовательно, из урока в урок формироваться и развиваться в грамотно выстроенной работе с художественным текстом – на уроке и во внеурочной (проектной, исследовательской) деятельности.

Даже особая, с трудом поддающаяся формализации работа с поэтическим текстом также может быть осмыслена в категориях универсальных учебных действий. Например, выдвижение интерпретационных гипотез и их обоснование (основной вид деятельности в работе с поэзией) не есть ли «самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера» [1: 69], важнейшее, близкое к творческому уровню познавательное УУД?

Наконец, особая тема – **достижение личностных результатов изучения литературы**. В Примерной программе их перечень опять-таки недопустимо ограничен! Из всего богатства воспитательных возможностей в качестве личностных результатов изучения литературы предлагается «совершенствование духовно-нравственных качеств личности, воспитание чувства любви к многонациональному Отечеству, уважительного отношения к русской литературе, к культурам других народов; использование для решения познавательных и коммуникативных задач различных источников информации...» [2: 7] И только.

Думается, что на самом деле главное содержание уроков литературы – это ориентация ученика в системе личностных смыслов через постижение логики движения авторской мысли; самоопределение и самопознание на основе соотнесения своего «Я» с духовным миром героя произведения; наконец, присвоение эстетических ценностей и, на их основе, эстетических критериев, расширение границ собственной общей культуры. Все это как раз и будет способствовать достижению **личностных результатов образования, под которыми подразумевается самоопределение человека, выстраивание собственной системы взглядов и идеалов** – все то, что мы обычно соотносим с воспитанием и становлением личности.

Однако очень важно – и это тема отдельной (и давно ведущейся) дискуссии – не переступить границу, за которой художественное произведение превращается в иллюстративный материал к обсуждению какой-либо нравственной проблемы. В этом плане настораживает тот подход к чтению художественного текста, который

предлагается авторами популярного пособия для учителя, изданного в серии «Стандарты второго поколения»: «В основе формирования способности художественного восприятия литературного текста лежит форма *реально-практического диалога рассказчика и слушателя* (здесь и далее выделено нами. – С. К.). Обучение школьников анализу литературно-художественных произведений, различению авторских “значений” и “смыслов”, сопоставление их со “смыслами” читателя позволяют *целенаправленно формировать нравственную позицию учащихся* на основе опыта эмпатии и сопереживания. Для этого необходимо *специально организовать ориентацию учащихся на поступок героя и его нравственное содержание*» [4: 110]. О том, что этот диалог должен быть организован на основе анализа формы художественного произведения, а не в отрыве от нее, в пособии не говорится ни слова!

Таким образом, предложенные в официальных документах ФГОС требования к результатам изучения литературы, на наш взгляд, не вполне соотносятся с заявленными там же целями и недостаточно учитывают богатые возможности предмета в достижении результатов как личностного и метапредметного, так и предметного уровня.

### **Литература**

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования / РАН, РАО; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М., 2011.
2. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы. М., 2010.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. М., 2011.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / Под ред. А. Г. Асмолова. М., 2010.

## ПРОГРАММА ПРЕДПРОФИЛЬНОГО ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНАЯ ДРАМА XIX ВЕКА»

*Карнычева М. С.*

МБОУ СОШ №8, г. Карabanовo, Владимирская обл.  
legusol@mail.ru

### Пояснительная записка

В связи с процессом модернизации школы современной системе образования требуются иные методы и средства обучения, развития, воспитания детей. Социальный запрос диктует необходимость в становлении самостоятельной, культурной, нравственной личности, сознающей ответственность перед обществом и государством.

Конструктивно меняется роль педагога в этом процессе. Прежде всего, необходимо вызвать у школьников интерес к знаниям и способам их добывания, а также вырабатывать настойчивость в преодолении учебных затруднений.

### Цель курса

Развитие учебно-познавательной деятельности учащихся, направленной на усвоение разнообразного общественно-исторического опыта человечества, с опорой на эмоционально-нравственную оценку.

### Задачи

1. Дать представление о литературном процессе в целом, используя для реконструкции историко-культурного фона произведения русской литературы XIX в.
2. Создать условия для общего развития интеллекта, критического и рефлексивного мышления, применяя методы филологического анализа текста, подключая исторические реалии.
3. Расширить границы восприятия исторической действительности, открывая мир художественной литературы.
4. Развивать коммуникационную и дискуссионную культуру.
5. Обогащать эмоциональный опыт учащихся, в чем помогает работа творческой лаборатории актерского мастерства «Историческая маска».
6. Развивать практические умения и навыки использования дополнительных информационных источников и технических средств, что обеспечит в дальнейшем успешную социализацию личности.

### Основное содержание тематического курса (16 часов)

#### *Теоретический курс (8 часов)*

Тема урока	Основное содержание	Кол-во часов
Человек эпохи – М. М. Сперанский, «Пушкин для русской бюрократии»	Изучение реформаторской деятельности М. М. Сперанского, его мировоззренческих представлений, гражданской позиции. Влияние исторической обстановки на судьбу и деятельность чиновника, косность российских властных структур, препятствия к осуществлению плана преобразования. Анализ отрывка из романа Л. Н. Толстого «Война и мир» о природе взаимоотношений Андрея Болконского, Сперанского и Кочубея.	2
14 декабря 1825 года: «Отчизны взор – награда» или «...Постыдной доли их – презренье...»	Восстание декабристов (исторические реалии, литературные произведения). Трагедия декабристов. Используются фрагменты фильма «Звезда пленительного счастья», материалы CD «Энциклопедия истории России. 862–1917». Анализ литературного творчества декабристов.	2
Крымская война: «...Моральная сила русского народа, грустное положение войска и государства»	Знакомство с хроникой исторических событий, привлечение литературных источников (Л. Н. Толстой, «Набег», «Рубка леса», «Разжалованный», «Севастопольские рассказы», воспоминания). Героизм русского народа и несостоятельность политики государства. Метод «диалектики души» Л. Н. Толстого как средство передачи душевного состояния героев – защитников	2

	Севастополя. Используются материалы CD «Энциклопедия истории России. 862–1917».	
Драма российского самодержца: Александр II – Освободитель	Противостояние: Александр II и идеологическая оппозиция в лице народничества. Анализ «Писем без адреса» Н. Г. Чернышевского, лирики В. А. Жуковского, сказки М. Е. Салтыкова-Щедрина «Либерал», «Писем к Александру II» А. И. Герцена, речей Н. А. Некрасова и Н. Г. Чернышевского на похоронах Н. А. Добролюбова.	2

*Практический курс (8 часов)*

Тема урока	Основное содержание	Кол-во часов
Человек эпохи – М. М. Сперанский, «Пушкин для русской бюрократии».	Инсценировка отрывка романа Л. Н. Толстого «Война и мир» о встрече Андрея Болконского и Сперанского, составление историко-литературного портрета Сперанского. (алгоритм выполнения см. в приложении).	2
14 декабря 1825 года: «Отчизны взор – награда» или «...Постыдной доли их – презренье...».	Коллективная защита рефератов по алгоритму учебной деятельности участника ученической конференции (алгоритм выполнения см. в приложении).	2
Крымская война: «...Моральная сила русского народа, грустное положение войска и государства»	Организация поэтапной проверки выполнения творческих заданий по вариантам.	2
Драма российского самодержца: Александр II – Освободитель	Работа творческой лаборатории «Проба пера»: написание сочинения-речи с последующим выступлением перед аудиторией: «Ответ народолюбцам о «...непротивлении... насилем»».	2

**Приложения**

Тема: 14 декабря 1825 года: «Отчизны взор – награда» или «...Постыдной доли их – презренье...».

**Темы рефератов**

1. Отражение либеральных идей в «духовных одах» Ф. Н. Глинки.
2. Патриотический пафос поэзии К. Ф. Рыльева.
3. Ода «Вольность», стихотворения «Деревня» и «К Чаадаеву» А. С. Пушкина. Восприятие. Истолкование. Оценка.

**Тема сочинения-эссе**

С. И. Муравьев-Апостол: «Задумчив, одинокий. Я по земле пройду, не знаемый никем. Лишь пред концом моим, внезапно озаренный, Познает мир, кого лишился он».

Тема: Крымская война: «...Моральная сила русского народа, грустное положение войска и государства»

**Творческие задания**

1 вариант

Создание «репортажа» с места событий.

2 вариант

Написание сценария к фильму: «Севастополь в...»

3 вариант

Сочинение-анализ эпизода в одном из выбранных учащимися литературном жанре.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОРИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД СОЗДАНИЕМ ПРОЕКТА ИНТЕГРАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОРИИ)**

*Кораблина Т. И., Поронник В. С.*

МБОУ гимназия №1, МБОУ СОШ №108, г. Новосибирск.

Одной из главных задач современного образования является воспитание мобильной личности, владеющей большим объемом знаний. Это вполне объяснимо. Двадцать первый век – век информации. Но вот в чем парадокс: именно сегодня, когда развитие информационных технологий достигло значительных высот, степень невежества выпускников бывает чудовищной. В условиях быстрого роста объема информации возможность ее восприятия и осмысления резко уменьшается. Информационный поток постепенно поглощает человека мыслящего, духовно развитого. А между тем любое знание мертво, пока не востребовано мыслью.

Одним из продуктивных путей устранения такого противоречия является интеграция, предполагающая усвоение структурированных знаний, которые представляют собой определенный комплекс, систему.

Кроме того, сама специфика гуманитарных предметов на их современном уровне побуждает к комплексному подходу в обучении школьников этим предметам, т. е. логика данных наук ведет к их объединению, интеграции.

Одной из важнейших целей интегрированного обучения, на наш взгляд, является создание целостной картины мира, которая позволяет решить проблему преодоления фрагментарности и мозаичности знаний, а значит, сформировать личность мыслящую, гармонично развитую.

Более того, интегрированное обучение отчасти компенсирует проблему недостаточной продуманности в разработке действующих программ и учебников для общеобразовательных школ. Программы, предлагаемые Министерством образования, не способствуют формированию в сознании учащихся полноценной, гармоничной, целостной картины мира. Практика показывает, что нередко одно и то же понятие в рамках каждого конкретного предмета определяется по-разному; такая многозначность научных терминов затрудняет восприятие учебного материала. Несогласованность предлагаемых программ приводит к тому, что одна и та же тема по разным предметам изучается в разное время. Эти противоречия легко снимаются в интегрированном обучении, которое решает также проблему экономии учебного времени.

Интегрированное обучение позволяет видеть в ребенке личность, развивать у него вкус к творчеству, к самосовершенствованию. Школьник становится инициатором процесса своего учения, имея возможность участвовать в выборе темы, формы контроля, способа подачи информации и т. п. Таким образом, ученик воспринимается как субъект процесса учения, что создает более продуктивные отношения «учитель – ученик» в их взаимодействии.

Все это заставило обратиться к идее создания проекта интегрированного обучения в нашей педагогической деятельности.

На первоначальном этапе реализации проекта задача состояла в том, чтобы найти как можно больше точек соприкосновения программ по литературе и истории. Эти точки соприкосновения и предопределили тематику будущих интегрированных уроков. Так, создавались уроки в 11-м классе по роману Булгакова «Мастер и Маргарита»; в 6-м классе – по балладам о Робин Гуде, в 7-м классе – по роману Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», по роману Дюма «Три мушкетера» и по «Путешествиям Гулливера» Свифта. Цель таких уроков – приобретение системы знаний и ценностей, «погружение» в определенную культурную эпоху, диалог с ней, постижение ее картины мира и человека в знаках, символах, образах.

Но подобных примеров немного; кроме того, эти уроки носили единичный характер. И подобная практика не вполне способствовала воплощению идей интегрированного обучения. Требовалось создание хорошо продуманной системы уроков, которая бы предполагала установление связи глубинной, основанной на общих для литературы и истории идеях, дающих целостное представление о человеке, мире, культуре.

Интеграция реализуется не только на содержательном уровне, но и на уровне форм, методов, средств, приемов обучения. Последнее и стало содержанием второго этапа работы над проектом.

Из всего многообразия существующих форм урока были отобраны следующие: урок-проект, урок-путешествие, урок-исследование. Неслучайность выбора именно этих форм урока продиктована спецификой интегрированного урока.

Логично, что такие формы предполагают определенные методы обучения. Предпочтение отдается интерактивным методам, элементам технологии сотрудничества. Эти методы развивают у детей мобильность мышления, способность адаптировать свои знания к решению поставленной задачи, расширять кругозор посредством привлечения дополнительных источников информации; активно формируют коммуникативную компетенцию.

Третьим этапом в нашей работе является отбор методики для отслеживания результатов. Планируется использовать традиционные методики: методики изучения памяти, внимания, мышления, речевого развития, изучение мотивации обучения, а также методики изучения особенностей развития личности. Предполагается следить за появлением новых разработок в этой области.

---

К настоящему моменту начала складываться определенная система интегрированных уроков истории и литературы. В перспективе – создание интегрированного курса истории и литературы, расширение интеграции с другими предметами школьного учебного плана.

Как промежуточный этап на пути реализации заявленных целей разработана программа элективного курса «А. С. Пушкин. Личность поэта и его творчество через призму истории» для 9-го класса, в процессе разработки – программа элективного курса «“Евгений Онегин” – энциклопедия русской жизни» для 9-го класса и программа спецкурса «События русской истории XIX века в литературе XIX века» для 10-го класса.

Интеграция направлена, в конечном счете, на обеспечение целостности образовательного процесса, его способности к реализации личностно-развивающих функций, обеспечению согласованного усвоения всех основных элементов содержания образования: предметного, деятельностного, творческого и личностного опыта. В целостности образования и заключена, по сути, практическая значимость интегрированного обучения. Ведь в чем состоит конечная цель образования, если не в формировании гармоничной, мыслящей личности? А интеграция активно способствует этому.



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Крючкова М. Я.

Гимназия №1, г. Волгоград

ritenok34@mail. ru

«Общение школьника с произведениями искусства слова на уроках литературы необходимо не просто как факт знакомства с подлинными художественными ценностями, но и как необходимый опыт коммуникации, *диалог* с писателями (русскими и зарубежными, нашими современниками, представителями совсем другой эпохи). Это приобщение к общечеловеческим ценностям бытия, а также к духовному опыту русского народа...» [2] Помощником в организации такого диалога между писателем и учеником является учитель как один из субъектов диалогического взаимодействия с учениками. Именно диалог как один из приемов обучения лег в основу технологического обеспечения личностно-ориентированного образования [3].

Главная задача диалоговой технологии – развить у учащихся готовность к поиску смысла ценностей, заложенных в учебном материале (предметах гуманитарного цикла). Под готовностью к поиску смысла понимается потребность личности и ее способность выделять в заданном материале значимое для себя, принимать открываемые ценности в качестве регуляторов собственного миропонимания и поведения. По сути – это готовность к поиску смысла самосовершенствования [1].

Работа по диалоговой технологии проводится в три основных этапа, которые взаимосвязаны и отражают разную степень готовности к поиску смысла ценностей – от низкого (*сюжетно-познавательный*) к среднему (*чувственно-аналитический*) и далее к высокому (*личностно-рефлексивный*). На каждом этапе работы выдвигаются определенные задачи, решение которых подготавливает переход к более высокому уровню работы.

Основными критериями диалога являются объективная проблемность, присущая учебному материалу; субъективно переживаемая ситуация, затрагивающая значимые для личности ценностные сферы; интерес субъектов учебной деятельности к содержанию и процессу диалога, друг к другу; принципиальная независимость диалога как способа реализации духовных потребностей человека; готовность субъектов к поиску смысла ценностей, заложенных в материале учебных предметов гуманитарного цикла.

Главное средство достижения вышеуказанной цели в технологии – диалог. Типология диалогов представлена 9 разными видами: мотивационным, критическим, рефлексивным, конфликтным, автономным, диалогом-самопредъявлением, диалогом-самореализацией, смысловторческим и духовным.

Критерии сущностной характеристики диалога: его цель, особенности отбора предметного материала; характер вопросов; место диалога в системе уроков по теме; характер творческих заданий; особенности включения учащихся в диалог данного типа; роль учителя в процессе ведения данного типа диалога.

Так, например, главная цель *мотивационного* диалога – привлечь внимание учащихся к теме диалога, вопросам, пробудить желание говорить самому и слушать других. Отбор содержания для мотивационного диалога осуществляется на основе заинтересовывающих фактов, ярких сцен литературного произведения. Для анализа текста определяются вопросы, целостно интерпретирующие произведение: они выявляют смысл названия, сущность героев, главную идею, позволяют сравнить сцены литературного произведения и реальной жизни. Характер творческих заданий определяет тенденцию повышения интереса, приближает изучаемый материал к личности. Активизируются учащиеся высокого уровня готовности к поиску смысла; организуется индивидуальное общение с учащимися низкого уровня готовности к диалогу на уровне реплики, эмоциональной реакции, невербального проявления отношения.

*Критический диалог* как средство работы на втором (чувственно-аналитическом) этапе предполагает формирование у учащихся способностей выявлять противоречия между собственными представлениями и суждениями собеседников, толерантно воспринимать собеседника, уметь критически анализировать его ценности, адекватно эмоционально взаимодействовать друг с другом. Для ведения такого типа диалога необходим проблемный, неоднозначно трактуемый материал. По-прежнему активизируются к поиску смысла учащиеся высокого уровня готовности, но акцент теперь делается не на взаимодействии учителя с ними, а на их взаимодействии. Точка зрения учителя является одной из многих, но в контексте дискуссии она может стать итоговой, учитывающей разные варианты решения проблемы.

*Духовный диалог* необходим на третьем (личностно-рефлексивном) этапе готовности к поиску смысла ценностей, когда у учащихся формируются способности их духовного осмысления, определяется система жизненных смыслов, умение передавать друг другу личностно-значимые ценности. К данному моменту должны выработаться определенная системность знаний по предмету, умение самостоятельно творчески выявлять проблемы в учебном материале. Цель такого диалога – рассмотрение проблем в контексте эстетических, философских категорий.

Отбор содержания для духовного диалога происходит на основе выявления единой темы («маленький человек» в русской литературе), единой проблемы, единых принципов изображения в разных произведениях. Вопросы носят обобщающий характер, отражают глубину постановки проблемы. В качестве творческих заданий учащимся предлагается по каким-либо выдержкам из изученных произведений (прежде всего нравственно-философского содержания) составить вопросы для обсуждения в классе; написать страницы дневника и пораз-

мышлять о разных точках зрения на проблему; подготовить монолог «Прошу слова» по результату изучения отдельного произведения или темы в целом.

Учитель на данном этапе выступает как координатор урока, знающий психологическую подоплеку происходящего.

Таким образом, диалоговая технология действительно обеспечивает рост самостоятельности учащихся, их позитивной самооценки; творческий подход к выбору и анализу текстов учебного материала, форм своего участия в диалоге, в соавторстве урока, что проявляется в отборе тем, постановке проблем и разработке концепций уроков; осознание ответственности за диалог; умение общаться друг с другом и с самим собой; интегрированные, системные знания по предмету.

#### **Литература**

1. Белова С. В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1995.
2. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы: Проект. М., 2010.
3. Сериков В. В. Диалогичность как универсальная характеристика личностно-ориентированных образовательных технологий // Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. С. 103–108.

## ВАРИАНТЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ С УЧЕТОМ МЕТОДИЧЕСКОГО ОПЫТА XX СТОЛЕТИЯ

Кутейникова Н. Е.  
МИОО, г. Москва,  
natalia07112401@yandex.ru

На рубеже XX–XXI вв. проблема детского чтения признана в современной России важнейшей в области культуры и педагогики. Это осознается и руководством страны, и широкой общественностью, именно поэтому проблемы содержания литературного образования, формирования читательской компетентности и воспитания подрастающих поколений стали одними из основных и подробно освещенных в новом Федеральном государственном образовательном стандарте для средней школы (ФГОС).

Чтение является важнейшим средством освоения интеллектуального потенциала и социального опыта человечества, однако уже на протяжении десяти лет педагоги, психологи, библиотекари и общественность бьют тревогу: *в России рубежа XX–XXI вв. сформировался системный кризис чтения – системный кризис «в читателеведении и практике читательского развития»* [1: 42]. Во многом это происходит из-за того, что до 2010-х гг. не было четко продуманной *государственной политики в области детского и юношеского чтения*. К тому же мы, взрослые, – родители, учителя, воспитатели – тоже виноваты: мы сами отучили детей читать, с одной стороны, навязывая им в школе непосильную для их возраста литературу, а с другой стороны, не демонстрируя учащимся разницы между литературой качественной и откровенно пошлой, талантливой и примитивной, литературой разной функциональной направленности – художественной, научно-познавательной и массовой.

Здесь уместно вспомнить о *комплексном подходе к руководству чтением учащихся*, о котором много написано И. С. Збарским на протяжении почти полувека, им же разработаны основные принципы данного подхода [2]. В частности он писал: «Задача методически правильного руководства чтением учащихся является частью более общей задачи формирования нового человека, *усиления воспитательного воздействия литературы на учащихся* (курсив наш. – Н. К.). Комплексный подход к руководству чтением предполагает... органическое единство и сбалансированность основных видов классного и внеклассного чтения, учет их функциональной специфики. В результате обеспечивается максимальное воспитательное воздействие литературы, активность школьников как читателей, сознательный выбор ими гражданской жизненной позиции» [2: 28]. Збарский отмечал, на наш взгляд, то, что должно быть положено в основу уроков литературы и внеклассного чтения и в начале XXI в., – *«воспитательное воздействие литературы на учащихся»*.

Безусловно, преодоление кризиса в детско-подростковом чтении возможно только *при комплексном подходе к решению данной проблемы*: при условии изменения программ для средней школы; увеличения количества часов на преподавание литературы; возврате уроков внеклассного чтения в сетку обязательных часов; создания *читательской среды в школе и в обществе*. Однако уже сегодня при формировании круга чтения современных детей и подростков мы в первую очередь должны стремиться сформировать у школьников *интерес и привычку к чтению*, умение осознанно выбирать литературу для досугового чтения, для дополнительной работы по тому или иному учебному предмету. Здесь без грамотного руководства со стороны педагогов учащимся не обойтись.

Во-первых, необходимо создать **базовые списки внеклассного чтения для учеников 5–9 классов** – своего рода **стандарт**, вариативный, дополняемый и взаимно заменяемый по мере необходимости как на уровне стандарта литературного образования, так и на внутришкольном уровне.

Во-вторых, проблему детского чтения на школьном уровне невозможно решить **без популяризации чтения как рода досуговой деятельности, как процесса познания мира и человека, без популяризации книг тех или иных авторов**.

Проблему можно начать разрешать при условии введения в процесс литературного образования в школе современной детско-подростковой литературы, передающей новым поколениям культурные и духовные традиции прошлого, пытающейся «связать», объединить разные поколения людей, которым вместе жить в XXI столетии. Это можно сделать методически грамотно «сверху», т. е. перестроив содержание уже имеющихся программ по литературе для средней школы.

Так, в программы литературы, на наш взгляд, необходимо добавить *раздел «Самостоятельное чтение»*, обязательный для изучения либо на специально отведенных для этого уроках – уроках внеклассного чтения или дополнительных, либо на внеклассных занятиях. И в данном разделе также обязательным должен стать подраздел *«Современная литература для детей и подростков»*, куда вполне уместно предложить этически и эстетически выдержанные, действительно художественные произведения, предназначенные для школьников, – разных родов, жанров и тематики.

### Литература

1. *Бородина В. А.* Читательское развитие: системный подход // Чтение в системе социокультурного развития личности: Сб. статей Международного научно-практического семинара / Сост. Г. В. Варганова. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007. С. 41–51.

- 
2. *Збарский И. С.* Комплексный подход к руководству чтением учащихся // Проблемы преподавания литературы в средней школе. М., 1985. С. 28–44.

## АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ОСНОВЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ

*Лазарева Л. М.*

МБОУ СОШ №32, г. Астрахань  
lazareva\_1972@mail.ru

Важный аспект преподавания литературы, который признан актуальным в современной методике, – это внимание к тексту художественного произведения (филологический подход). Смысловой анализ текста – это наука филология в том смысле, как ее понимал Г. О. Винокур («искусство чтения» и «мастерство понимания»). Первым и абсолютно необходимым этапом понимания является понимание значений отдельных слов – элементарных частиц текста, так как слово в тексте актуализирует одно из своих значений или приобретает новые оттенки значения. И часто функционирование слова в определенном контексте отражает законы развития языка. Для реализации предлагаемого опыта наиболее оптимальным является метод многоаспектного анализа художественного произведения – литературоведческого, лингвистического, культурологического. В центре урока текст (автор) и ученики, каждый со своим мировоззрением, со своим личностным восприятием произведения, со своим темпераментом, индивидуальным эмоциональным состоянием. Задача учителя – создать условия для раскрытия возможностей каждого учащегося.

У каждого человека формируется своя, индивидуальная система ценностей, одобряемых данным обществом. Этот список ценностей мог бы выглядеть следующим образом. Прежде всего, это человек, его жизнь, здоровье, моральные ценности (добро, справедливость, честь, достоинство, любовь и т. д.), ценность свободы выбора. Так же как и опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру включает социальный опыт (сведения о ценностях) и личный опыт, формирование которого тоже предполагает постановку учащихся в определенные ситуации, в которых они должны проявить свое отношение к объекту. Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру включает и социальную, и личностную составляющие. В социальном опыте существует представление о системе ценностей: что относится к ценностной сфере, какие функции выполняют в человеческой жизни ценности и ценностные ориентации, как формируются личностные ценности, как социальные ценности связаны с реалиями социальной жизни и т. п. Несомненно, выстраивая работу с текстом на основании эмоционально-ценностного отношения к нему, проектируя текст на определенные жизненные ситуации, проводя ассоциативную связь с другими видами искусства, а также выявляя символику авторских проекций, мы формируем личность учащегося.

### Литература

1. *Бабенко Л. Г.* Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. М., 2004.
2. *Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. М., 1979.
3. *Виноградов В. В.* О языке художественной прозы. М., 1980.
4. *Винокур Г. О.* О языке художественной литературы. М., 1991.

## ЦИКЛ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ЛИТЕРАТУРЕ, ИСТОРИИ, ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ И ИСТОРИИ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ «ЦИВИЛИЗАЦИЯ: МЕЧТЫ И РЕАЛЬНОСТЬ»

Ларионов Н. А., Матвеев А. А., Солодкова Т. М.

Санкт-Петербургский музыкальный колледж  
имени Н. А. Римского-Корсакова, г. Санкт-Петербург  
literatoru@pisem.net

Для современных школьников понимание текстов классической литературы затруднено в связи с общей тенденцией к освоению прежде всего мультимедийных технологий и преобладанием новых форм и методов познания [1]. Классику часто считают неактуальной и без основания пренебрегают ею при самостоятельном выборе чтения. Поэтому очевидно, что преподавание литературы требует привлечения широкого контекста и немыслимо без освоения материала из истории культуры, философии и естествознания, который покажет связь глобальных проблем современности и содержания классических литературных текстов [4; 5].

В нашем учебном заведении с 2008 г. реализуется интересный проект. Преподаватели истории, литературы, истории мировой культуры и естествознания разработали цикл междисциплинарных занятий, в ходе которых студенты прорабатывают материал по четырем проблемным блокам: Хаос и порядок, эпоха Возрождения, Утопия, Техногенная цивилизация. Занятия строятся в форме мастерской [2], регламентированной дискуссии с привлечением интерактивных средств обучения и равномерно распределяются по семестрам для обеспечения качественной подготовки учащихся. Объединение усилий и знаний преподавателей для создания интегративных проектов позволяет решить сразу несколько проблем: системность подачи материала, оптимизация рабочего времени педагогов и учеников, актуализация опыта, полученного на других предметах, формирование нового типа личности, обладающей аналитическими и креативными навыками.

Известно, что для формирования когнитивных способностей естественно-научный курс обладает важным структурирующим фактором. Особенностью содержания рассматриваемого междисциплинарного проекта является понимание единства естественно-научного и гуманитарного знания, которое является базисом культуры, и ее основы – творчества. Методические идеи, реализованные на наших занятиях, совпадают с идеями нового образования во Франции и России, а также с интегративными решениями в новом курсе по естествознанию петербургских методистов под руководством И. Ю. Алексашиной [3; 4; 5].

Наша группа решила объединить идею интегративного естественно-научного курса и новые формы и методы преподавания литературы. Известно, что творческое мышление может развиваться только на базе критического, т. е. после осмысления и присвоения полученной информации. Студенты нашего колледжа – музыканты, артисты – являются творческими людьми, однако сегодня они стоят перед проблемой не только выбора информации, но и умения овладеть ею и критически оценить, осмыслить, применить. Встречаясь с новой информацией, учащиеся должны уметь делать выводы относительно ее точности и ценности, рассматривать новые идеи с различных точек зрения.

Для решения этих проблем в разработанном нами комплексе интегрированных занятий применяются современные педагогические технологии: диалоговое взаимодействие, развитие критического мышления и педагогическая мастерская [1]. В итоге нам удалось в предложенном цикле занятий не только помирить «физику и лирику», но и достичь осязаемых результатов, наиболее важными из которых можно считать формирование универсальных учебных действий и целостного мировосприятия, развитие метакогнитивных умений, способности к самообразованию.

Приведем примеры основных тем и принципов организации занятий.

*1. Интегрированное занятие «Хаос и Порядок»: Литература, история мировой культуры, естествознание.*

Форма занятия – мастерская построения новых знаний.

Цель занятия – формирование представлений об эволюционном развитии мира, воплощенном в системе хаоса и порядка. В ходе занятия сопоставляются основные мифы творения мира и современное научное и художественное восприятие взаимосвязи хаоса и порядка.

*2. Интегрированное занятие «Человек эпохи Возрождения»: История, литература, история мировой культуры, естествознание.*

Цель занятия – формировать представление об эпохе Возрождения, создавшей новую культуру, главной ценностью которой был человек, воспитывать уважение к творчеству великих деятелей культуры, понимание главных нравственных ценностей. В ходе занятия учащиеся работают с фрагментами текстов Лудовико Ариосто, Торквато Тассо, Эразма Роттердамского.

*3. Интегрированное занятие «Утопия и реальность»: Литература, история, обществознание, история мировой культуры, естествознание.*

Форма занятия – мастерская построения новых знаний.

Цель занятия – формирование представлений о развитии утопического сознания. Студенты не только получают историческое представление о классических утопиях, но и работают с фрагментами первоисточников: «Государство» Платона, «Остров Утопия» Томаса Мора, «Город Солнца» Томасо Кампанеллы.

4. *Интегрированное занятие «Техногенная цивилизация» (Человек и техника в мировой литературе): Литература, история, обществознание, естествознание.*

Форма занятия – суд над Техногенной цивилизацией. Проблемное занятие, в основе которого использованы принципы технологии диалогового взаимодействия и развития критического мышления.

Цель занятия – выяснение роли техники в жизни человека, степени гармоничности развития техногенной цивилизации, решение проблемы взаимоотношений человека и техники в литературе. В ходе дискуссии участники привлекают тексты Рея Бредбери, Эрлендера Лу, Владимира Маяковского, Андрея Платонова, Евгения Замятина, Сергея Есенина, Николая Бердяева.

#### **Литература**

1. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя / А. А. Гин. 5-е изд. М., 2004.
2. Мастерская: Поиск решения педагогических проблем: Методическое пособие / Под ред. А. А. Окунева. СПб., 2007.
5. *Тимина С. И.* Русская литература XX века: Школы, направления, методы творческой работы. М., 2002.
4. Утопия и утопическое мышление. Антология зарубежной литературы / Сост. и общ. ред. В. А. Чаликовой. М., 1991.
3. Естествознание. 10 класс. Методика преподавания. Книга для учителя / И. Ю. Алексашина, Л. М. Ванюшкина, Т. Ю. Гвильдис и др. / Под ред. И. Ю. Алексашиной. М., 2007.
4. Естествознание. 10 класс. Учебник / Под ред. И. Ю. Алексашиной. М., 2007.
5. Естествознание. 11 класс. Учебник: В 2 ч. / Под ред. И. Ю. Алексашиной. М., 2008.

## ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Лосева О. В.

МОУ лицей №10, г. Волгоград, Кировский р-н  
Heroes1994@yandex.ru

В настоящее время учитель в педагогической практике сталкивается с рядом сложностей. Они обусловлены упрощенным пониманием духовности (что не позволяет в полной мере раскрывать духовный и нравственный потенциал содержания базовых предметов), недостаточным вниманием к наследию русских религиозных философов, богословов, писателей, к анализу нравственной проблематики произведений, к интерпретации художественного текста, слабым использованием в работе новых педагогических технологий.

**Так, в 10-м классе при изучении** характера главного героя в романе **И. А. Гончарова «Обломов»** надо обратиться к собственному опыту учащихся, к истокам формирования их личности, в которых хранится память о детстве, об особенностях семейного воспитания. Полагая, что в правильном восприятии детства – ключ к тайне человека, профессор и протоиерей Василий Зеньковский писал: «В детях это сияние образа Божия, эта красота души еще не закрыта от нас так, как закрыта она во взрослых людях, – и слова Спасителя о том, что нельзя войти в Царство Божие, не ставши “как дитя”, получают еще новый смысл: нельзя в людях увидеть отсвет Царства Божия, если не доберемся до той глубины, в которой люди близки детям» [1]. **Каким же мы увидели мир детства Илюши Обломова?** Обломовка в снах Ильи Ильича чарует не столько красотой пейзажей и уютом старого барского дома, сколько почти материально осязаемым защитным полем безусловной, бескорыстной любви. Вспомним знаменательную фразу из описания Обломовки: небо там *«распростерлось так невысоко над головой, как родительская надежная кровля, чтобы уберечь, кажется, избранный уголок от всяких невзгод»*. Детство в романе – лучезарная пора, оно вырастает из материнской молитвы. Благодатность периода детства ярко воплощена и в фильме Н. Михалкова «Несколько дней из жизни Обломова». Картина открывается и завершается словами героя: «Маменька приехала!» Позиция режиссера ясна: только в детстве мы бываем по-настоящему счастливы, потому что для счастья довольно того, что «маменька приехала», потому что весь мир – наш, и мы не выделяем себя из него, никуда не стремимся, ничего не желаем, кроме маменькиной любви. Необходимо детей подвести к мысли о том, что И. А. Гончаров не выносит приговор своему герою, но выдвигает на первый план как окончательный итог возможность Божьего милосердия. Осознать этот глубокий вывод помогает исследование В. Мельника [2]. **Такая интерпретация позволит обучающимся в 11-м классе при изучении сквозной темы по современной русской литературе «Русский национальный характер в романе А. Варламова “Лох”» [3] правильно провести интертекстуальные связи**, воспринимать произведение в пространстве культуры и видеть в нем предшествующие культурные пласты. Саня Тезкин, как и Илья Обломов, глядит в сердцевину жизни, пока его друг Лева Голдовский бежит «вширь». Не приобретение, а обретение и устройство дома в деревне – событие, организующее жизнь главного героя романа А. Варламова. Тезкин не выпал из Целого, не разорвал связи, потому что находит Любовь, Понимание и Сострадание, без которых никакие иные добродетели не важны.

Не навязывать учительскую точку зрения, не назидать, а вести настоящий диалог «автор – художественный текст – читатель» (по концепции М. Бахтина) помогают современные педагогические технологии. В творческой мастерской трудно переоценить этап «индукции», создающий у обучающихся учебную мотивацию. Так, в 8-м классе при постановке проблемы родительского благословения как основного вопроса поэтики романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка» [4] дети сначала вспоминают наказания, наставления своих родителей, затем сопоставляют словарные статьи на тему «благословение», знакомятся с фрагментами художественных текстов, иллюстрирующих данную проблему, погружаются в исторические комментарии. Этап «разрыв» способствует созданию новой проблемной ситуации. Например, кто из героев посчитал, что можно обойтись без родительского благословения? Момент вот этого удивления, ведущий к следующей ступеньке понимания художественного текста, может быть связан и с интерпретацией произведения в кино, театре. В 11-м классе обучающиеся знакомятся с повестью В. Токаревой «Я есть, Ты есть, Он есть» [5: 225–270]. Точка зрения режиссера фильма-драмы «Ты есть» Владимира Макеранца, не совпадающая полностью с писательской, открывает детям новые грани проблемы милосердия.

Не менее актуальным становится использование интегрированных занятий. Например, интегрированный урок на тему «Комедия А. С. Грибоедова “Горе от ума” в контексте эпохи» в 9-м классе позволяет понять глубину конфликта в комедии, показать его философский, а не только бытовой и социальный характер; формирует у детей многогранное представление о явлениях мира, убеждение в его целостности, позволяет ставить в широком культурологическом контексте вечные вопросы о смысле жизни, о добре и зле. Кроме того интегрированный урок снимает противоречие между художественной иллюзией и реалистичностью «характеров и резкой картины нравов».

Изучая художественное произведение, читатель обретает способность вслушиваться, внимать, вопрошать. Пусть не на все вопросы дается ответ – правильно поставленный вопрос тоже может отразить духовный опыт. В том и состоит смысл урока литературы: пробуждение в читателях глубочайших истоков личной духовности через сочувствие и поиск ответов на вечные вопросы.



---

**Литература**

1. *Зеньковский В. В.* Психология детства [Электронный ресурс] – [http://forum. myword. ru/](http://forum.myword.ru/)
2. *Мельник В. И.* «Обломов» как православный роман [Электронный ресурс] – [http://www. goncharov-spb. ru/melnik/](http://www.goncharov-spb.ru/melnik/)
3. *Варламов А.* Лох. Роман. М., 2003.
4. *Есаулов И. А.* Русское народное сознание в литературе («Капитанская дочка») – [http://www. portal-slovo. ru/philology](http://www.portal-slovo.ru/philology)
5. *Токарева В. С.* Я есть, Ты есть, Он есть // Токарева В. С. Сказать – не сказать: Повести, рассказы. М., 1991.

## РОЖДЕНИЕ ДИАЛОГА МЕЖДУ СЛОВОМ ПИСАТЕЛЯ И ДУХОВНЫМ МИРОМ УЧЕНИКА

Львова А. А.

МАОУ гимназия №35, г. Владимир  
asy. lvova@yandex. ru

Воспитание духовно-нравственной личности средствами русской литературы (через «слово», особенно литературы как вида искусства) – одна из главных целей современного учителя-словесника. Она напрямую связана и с другой первостепенной задачей – заботой как о физическом, так и о духовном здоровье учащихся.

Сохранение здоровья детей – одна из актуальных проблем современной школы. Получение учащимися образования должно проходить без ущерба для здоровья. Однако здоровьесбережение не может выступать в качестве основной цели образовательного процесса, являясь только условием достижения главной цели.

Формируя на уроках литературы духовно-нравственную личность, нельзя забывать о том, что только «в здоровом теле – здоровый дух», а тогда и станет возможным разговор о гармонично развитой личности.

Процесс формирования культуроведческой компетенции будет проходить более успешно, если:

- отбирать материал в рамках учебной программы, чтобы не перегружать школьника;
- продумать систему проблемных вопросов и заданий, которые выведут учащихся на творческий, эстетический уровень осмысления материала.

Центральными вопросами курса литературы становятся следующие: что дает нам – читателям XXI в. – прочтение данного произведения; актуальны ли проблемы и вопросы, поставленные автором; разделяете ли вы точку зрения автора?

Современный учитель активно старается внедрить в урок инновационные формы обучения, привлечь новые компьютерные технологии, всячески разнообразить методы и формы своей педагогической деятельности, но все же именно слово остается главным фактором методического мастерства. Охарактеризуем своеобразие слова.

Во-первых, это нравственная определенность. Учитель знает, к каким нравственным аксиомам он ведет своего ученика. При этом он не мешает свободе его нравственного выбора: делать выбор и отвечать за него будет сам ученик. А ответственность учителя заключается в том, чтобы показать, как свой нравственный выбор сделала великая русская литература, отечественная культура и ее деятели.

Во-вторых, слово учителя опирается на нравственно-философские размышления деятелей отечественной и мировой культуры.

Одним из способов привлечения внимания к слову и совершенствования культуроведческой компетенции учащихся является работа с цитатами.

Возникает вопрос, какие цитаты и по какому принципу подбирать к уроку?

Конечно, сначала срабатывают учительские симпатии: останавливаешься на тех цитатах, которые вызывают у тебя ассоциации, размышления культуроведческого характера. Далее оставляешь самые точные и яркие, чаще из художественной литературы, язык которой является образцом и лингвистическим материалом для решения целого ряда самых разных методических задач на уроке. Например, знакомство с литературоведческими понятиями, такими, как «авторская позиция», «идея произведения»; осмысление нравственных категорий.

Одновременно работа с этими цитатами позволяет выполнить задачи нравственного и эстетического воспитания и делает урок современным и интересным, что в любое время важно и необходимо.

### Алгоритм работы с цитатами в 5 классе

(УМК по литературе для 5 класса под редакцией В. Я. Коровиной)

1. Включение цитаты в урок

1. 1. Цитаты, помогающие понять основные литературоведческие понятия.

*Тема урока.*: Литература как предмет и вид искусства.

*Основные понятия.* Анализ художественного произведения, авторская позиция.

*Цитата.* «Понимать по-своему не грех, но нужно понимать так, чтобы автор не был в обиде» (А. П. Чехов).

1. 2. Цитата – эпиграф, поясняющий идею произведения.

*Тема урока.* Мои любимые русские сказки.

*Эпиграф.* «Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам – урок».

1. 3. Цитата, расширяющая границы поставленной проблемы; вызывающая ассоциации («связь между отдельными представлениями, при которой одно из представлений вызывает другое» [1: 37]).

*Тема урока.* Аллегорический смысл басен И. А. Крылова.

*Проблемы.* Невежество и учение, цель образования и учения.

*Цитата.* «Цель воспитания вообще и учения в особенности есть образование для добродетели»

(В. А. Жуковский).

(Данная цитата является формой логического перехода от данной темы к изучению жизни и творчества М. В. Ломоносова).

*Тема урока.* Жизнь и творчество М. В. Ломоносова.

*Ассоциативный ряд.* Учение, труд, усердие, достижения.

*Цитата.* «Неусыпный труд все препятствия преодолевает» (М. В. Ломоносов).

*Тема урока.* Художественное и идейное своеобразие баллады В. А. Жуковского «Кубок».

*Понятия.* Судьба, вера, гордость и смирение.

*Цитата.:* «Боже, не позволяй мне осуждать или говорить о том, чего я не знаю и не понимаю» (А. П. Чехов).

1. 4. Тема урока – цитата.

*Тема урока.* «Да, были люди в наше время...» (М. Ю. Лермонтов. Бородино).

*Цитата.* «Имей сердце, имей душу, и будешь человек во всякое время» (Д. И. Фонвизин).

*Цитата.* «Совесьть – это то, что диктует, как поступить, когда есть выбор, а выбор есть всегда» (Ю. М. Лотман).

2. Рассмотрение языкового материала

2. 1. Произнесение цитат четко и неспешно (закон вникающего чтения позволяет правильно понять микротекст как определенный факт словесного искусства).

2. 2. Совместное проговаривание цитаты.

2. 3. Разбор содержания (постижение культурно-исторического, философского плана цитаты).

*Задача.* Научиться «видеть, что слово – целая образная микросистема»[2], совместное переосмысление которой «открывает в нем глубокие идеи, новые воззрения, новое содержание...»[2] Это поможет сделать чужую цитату своей, пропустив ее сквозь призму личного нравственного кодекса.

2. 4. Сохранение цитат в поле зрения учащихся (закон наглядности).

Таким образом, работа с цитатами создает диалог между словом писателя и духовным миром ученика. Диалог этот побуждает не к спору, а к глубокому размышлению и восхождению к собственным открытиям. Так реализуется в педагогической практике принцип проблемного обучения – через парадокс, диалог и личностное осмысление истины.

### **Литература**

1. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка. М., 2011.

2. *Шанский Н. М.* Лингвистический анализ стихотворного текста: Книга для учителя. М., 2002.

## ДИАЛОГОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Мазур О. И.

ГБОУ гимназия №41 имени Эриха Кестнера, г. Санкт-Петербург

Задача учителя – преобразовать учебный труд из однообразного в охотно выполняемый.

Сегодня воспитание читателя на уроке литературы возможно через совершенствование форм урока, через применение инновационных технологий. Я уверена в том, что читатель развивается только в ситуации диалога, дискуссии.

Давно известно, что самое высокое духовное наслаждение человек получает в процессе творчества. Творчество на уроке появляется тогда, когда возникают проблемные ситуации, когда происходит столкновение различных позиций. Одну из самых важных задач учителя-словесника я вижу в необходимости развивать воображение и творчество детей.

Помочь решить эту проблему, мне думается, как нельзя лучше может мастерская творческого письма, так как именно в мастерской письма происходит рождение Слова.

Именно мастерская письма обеспечивает деятельностный характер обучения и способствует формированию обратной связи, а также дает возможность развить монологическую речь, позволяет организовать групповую и индивидуальную творческую деятельность, в которой проявляется личностный характер обучения.

В прошлом учебном году столкнулась с резким неприятием образа Евгения Базарова (героя романа И. С. Тургенева «Отцы и дети»). Задумываясь над тем, как же помочь детям понять героя, я пришла к выводу, что необходимо провести в классе мастерскую творческого письма «Мой Базаров». Анализируя то, что происходило по время проведения мастерской, одна ученица сказала: «Я поняла сегодня, что в моей душе живет именно мой Базаров, а ведь раньше он мне казался далеким и абстрактным».

Мастерская письма организует деятельность ученика системой таких заданий, при которых он сам выстраивает для себя некую историко-литературную концепцию. Учебный материал представлен в мастерской письма в контексте разнообразных явлений, связей, исторических и художественных фактов. Мастерские письма подталкивают ученика к творчеству. Рождаются не только прозаические, но и поэтические тексты. Одна из учениц написала «Слово о поэзии Некрасова»:

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

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

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

Критическое мышление – тот тип мышления, который помогает критически относиться к любым утверждениям, но быть при этом открытым новым идеям, методам. Конструктивную основу «технологии критического мышления» составляет базовая модель трех стадий организации учебного процесса: «Вызов – осмысление – размышление».

На этапе «вызова» из памяти «вызываются», актуализируются имеющиеся знания, формируется личный интерес. На стадии осмысления обучающийся вступает в контакт с новой информацией. Происходит ее систематизация. Этап размышления (рефлексия) характеризуется тем, что учащиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают собственные первичные представления, чтобы включить в них новые понятия.

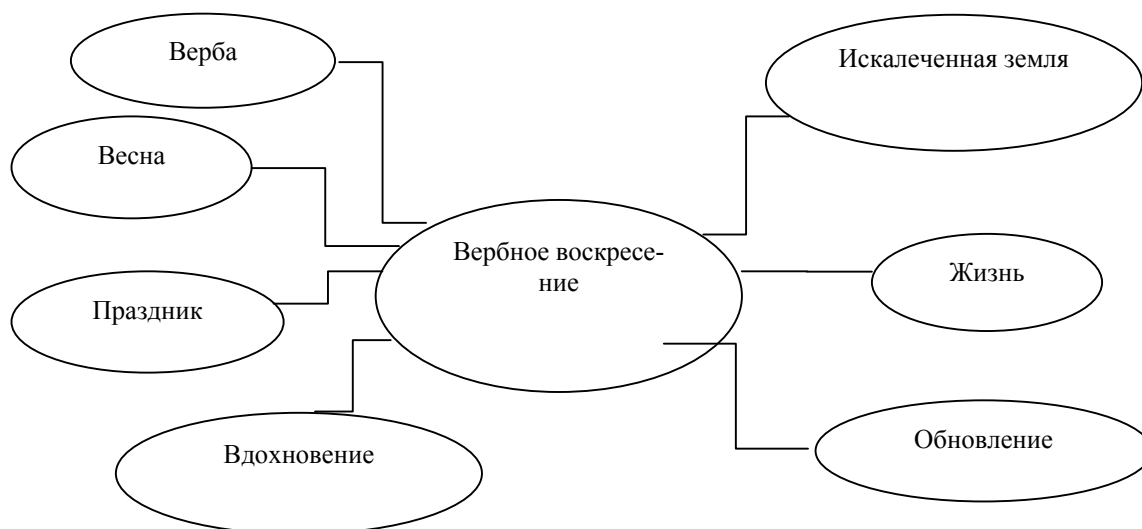
Таким образом, происходит «присвоение» нового знания и формирование на его основе собственного аргументированного представления об изучаемом.

В ходе работы в рамках этой модели учащиеся овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, строить умозаключения и логически цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно.

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

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

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



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

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

#### Фрагмент текста

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

...привет расцветающей земли...

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

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

В результате проделанной работы делаем вывод, что уже в начале рассказа писателем намечен конфликт: пробуждение весенней природы, радость праздника – и горечь потерь. Финал рассказа подтвердит вывод: «...Каждую весну, когда засинеет в лесах снег и высвободит проталинки, когда распустится верба – веснянка, раздается плач на этом кладбище». Такой прием заставляет читателя быть более внимательным к прочитанному.

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

#### Память

**Живая, кровотокающая**

**Саднит, болит, рвет**

**Жизнь на земле не прекратится никогда**

**Надежда...**

Подытоживая сказанное, подчеркну необходимость проведения сегодня уроков с использованием диалоговых форм, так как именно они позволяют учащимся создавать собственную интерпретацию текста, побуждают учащихся к творчеству, к самопознанию.

#### Литература

1. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке: Учеб.-метод. пособие. СПб., 2009.
2. Астафьев В. П. Избранные произведения. СПб., 2001.

## ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

*Микушинов О. В.*

Школа №1273 ЮЗАО, г. Москва

valerianm@yandex. ru

В структуре современного урока литературы проверка подготовленности учащихся старших классов к изучению художественного произведения занимает особое место. Без этого элемента невозможно выстроить образовательную стратегию на определенный период, решать сколько-нибудь серьезные задачи при изучении идейно-художественного замысла писателя.

Привычные формы проверки здесь не работают. Во-первых, результаты самого элементарного опроса «читал – не читал» вполне предсказуемы и, к сожалению, малоутешительны. В этих условиях говорить о чтении для души, о чтении как о духовном возрастании не приходится. Во-вторых, самому преподавателю будет трудно как-то оценивать уклончивые ответы. Чтобы не оказаться в безвыходном положении, учителю необходимо продумать такие формы проверки, с помощью которых ученик и проявил бы инициативу, и сам бы с охотой взялся за книгу (не за учебник, а за художественное произведение). Ситуации, когда надо проверить знание текста сразу у всего класса, затратив минимальное количество учебного времени, возникают каждый раз при изучении монографических тем.

Одним из эффективных видов первичной проверки знаний может быть прием «параллельные тексты». В силу своей специфики такой контроль уместен в школах с углубленным изучением иностранных языков или в профильных лингвистических классах, но, если принять во внимание, что элементарное владение английским языком стало существенной потребностью молодежи, он легко может быть применен и в обычной общеобразовательной школе. Для того чтобы выяснить, насколько учащиеся знакомы с изучаемым произведением, ориентируются ли они в тексте, предлагаются задания, сочетающие в себе элементы исследовательской и игровой деятельности.

Так, например, при изучении поэмы Н. В. Гоголя в 9-м классе из первых шести глав издания «Dead souls» by N. V. Gogol (Translation by D. J. Hogarth) [1] отбираются небольшие отрывки (200–250 слов) на английском языке, относительно автономные и завершённые эпизоды, в которых отражаются наиболее существенные черты персонажей. Для хорошо подготовленных учащихся предлагаются неадаптированные тексты, а для учеников, испытывающих затруднения в изучении языка, – адаптированные. Предварительная подготовка материала проходит при активном участии преподавателя английского языка. Для каждого учащегося подбираются задания в соответствии с его способностями и уровнем подготовленности. Чтобы избежать списывания и подсказок, составляются 20–25 вариантов.

На уроке ученик в течение 15–20 минут выполняет следующие задания: внимательно прочитать английский текст, осмыслить содержание отрывка; найти в «Мертвых душах» Н. В. Гоголя соответствующее место; кратко пересказать фрагмент по-русски в 3–4 предложениях, опираясь на ключевые слова.

Получив такое задание, старшеклассник имеет возможность на уроке литературы применить знание английского языка. Легко выполнив работу, школьник захочет проверить себя, обратившись к тексту произведения, который находится перед ним. На последнем этапе ученику предоставляется возможность публично представить результат своей работы, выступить с кратким сообщением. Если учесть, что для каждого подростка очень важно самоутвердиться в глазах сверстников, то такое выступление, подготовленное абсолютно самостоятельно, помогает девушке или юноше формировать адекватную самооценку, завоевывать авторитет у одноклассников. Таким образом, на уроке могут быть созданы минимальные условия для реализации творческого потенциала ученика.

Что этот методический прием дает учителю? Во-первых, возможность стимулировать мотивацию к учению не напрямую, а опосредованно. Во-вторых, учащийся поставлен в такие условия, что вынужден внимательно прочитать текст, чтобы определить ключевые слова и подготовить пересказ. Когда школьник углубляется в чтение, учитель отступает в сторону и отдает свои права великому писателю – происходит таинство приобщения подростка к непреходящим духовным ценностям: молодой человек сам прикасается к живительному источнику отечественной словесности – без посредников и комментаторов. Насколько будет успешен этот опыт прикосновения, зависит от эмоциональной восприимчивости, нравственного развития, внутренней воспитанности, душевной чуткости, от способности услышать голос, обращенный к нему, читателю, и вступить в диалогические отношения с автором, видевшим Русь «из <...> чудного, прекрасного далека».

Задачу учителя можно считать выполненной, если ученик удивится и остановится, как «пораженный божьим чудом созерцатель». Неважно, что результат этой работы нельзя будет оценить ни на этом, ни на следующем, ни на каком другом уроке. Гораздо важнее, чтобы молодой человек задумался о чем-то более серьезном, чем о высокой оценке, или об успешном окончании школы, или о блестящем карьерном росте, чтобы он впоследствии обратился к бессмертной книге с единственным вопросом: так ли я живу? не превратился ли в Собакевича или Ноздрева? Как тут ни вспомнить слова притчи: если хотя бы одно семя «упало на добрую землю и взошел принесло плод сторичный» [Лк. 8, 8], то сеятель трудился не напрасно.

Использовать прием «параллельных текстов» уместно при изучении, как уже указывалось, больших по объему художественных произведений, когда требуется научить читателя видеть в малом великое, объяснить, как содержание отдельного фрагмента проецируется в авторский замысел. В девятом классе, кроме упомянутой

поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души», целесообразно обратиться ко второй части романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». В десятом такой способ проверки можно применить при изучении романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» (главы I–IX), романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (часть первая) и романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир» (часть первая, первый том).

Система методической работы с параллельными текстами дает хорошие результаты, если заниматься ею регулярно и совершенствовать формы и методы контроля за чтением старшеклассников.

#### **Литература**

1. Dead Souls by Nikolai Vasilievich Gogol / Trans. D. J. Hogarth, with an introduction by John Cournos, the Pennsylvania State University, Electronic Classics Series – <http://www2.hn.psu.edu>

## ПОДЛИННЫЕ И МНИМЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Минералова И. Г.  
МПГУ, Москва  
mig\_mama@mail.ru

Интенсивная поддержка компьютеризации образования, развернувшаяся в последние 5–7 лет, гипнотически действует на всю систему образования, формируя не столько подлинные, сколько мнимые приоритеты. Оговорим сразу: я не принадлежу к числу людей, которые в новых технологиях усматривают зло и предлагают с ними бороться; напротив, работая и в школе, и в вузе, я настаиваю на том, чтобы во всем, в том числе и в использовании ИКТ, соблюдался золотой принцип *разумности и достаточности*. Закономерный вопрос: где заканчивается разумность и начинается ИКТ-безумство, во-первых, и как и кто определит «меру», во-вторых. И вот тут и педагог-практик, и ученый-методист должны руководствоваться единственно *целесообразностью*, поскольку и в методике и в технологиях все определяется ею. Принцип целесообразности дружит с чувством меры, которое, как известно, у каждого свое, и потому полагаться исключительно на свой вкус также не приходится [1].

Исследования, проводимые учеными в ведущих компьютеризированных вузах страны, утверждают, что никакой значительной подвижки в освоении предмета с применением ИКТ в сравнении с его игнорированием нет. Более того, зачастую результат оказывается диаметрально противоположным тому, что закладывается при «освоении средств» на оснащение школ и вузов соответствующим оборудованием. Не будем горячиться и подвергать критике уровень осведомленности преподавателей относительно новых информационных технологий: многие владеют сегодня этой техникой. Не будем луддитами, в которых говорит ненависть к технике как таковой. Есть проблема, без решения которой мощный материальный ресурс, «вброшенный» в образование, не используется должным образом и использоваться не будет.

Как бы ни формулировались «компетенции» в школьном и вузовском гуманитарном образовании, все наши усилия должны быть направлены на то, чтобы взрастить личность, чей культурно-образовательный и духовно-нравственный уровень определяется не скоростью пальцев, бьющих по клавиатуре компьютера, а ясностью и аргументированностью мысли, прочностью нравственных устоев, пониманием своего места в концентрумах *я – семья – нация – государство – человеческое всеединство*, с одной стороны, а с другой – *дети – родители – деды*. Такие приоритеты выводит Вл. Соловьев в книге «Оправдание добра. Нравственная философия», и вряд ли в гуманитарной сфере за сто с лишним лет что-то радикально поменялось.

При сегодняшней оснащенности школьников и студентов в технологическом смысле мы наблюдаем вопиющую деградацию в «присвоении *знаний*». И школьник, и студент легко находят нужную информацию в Интернете, имеют возможность, фигурально говоря, «завладеть ею», даже «присвоить ее», получить за «присвоенное» и очень часто даже не прочитанное хорошую оценку. Обучающийся не овладевает «суммой тех богатств, которые выработало человечество», потому что в давящем объеме информации приучается постигать не глубоко, возвращаясь к ней, а пробегая поверхностно, потому что не востребован «*накопительный принцип*».

ИКТ – информационно-коммуникационные технологии, а вот «коммуникация» понимается на практике часто искаженно. Учитель по-прежнему хочет быть транслятором информации, а не аккумулятором творческой речевой деятельности учащихся. Активные технологии не обязательно ИКТ; учителя надо научить владеть аудиторией не правом силы, а силой интеллекта и духовно-нравственного примера. Это зачастую традиционные технологии, «поддержанные» интернет-ресурсом, побуждающие ученика и студента читать и работать самостоятельно. Есть блестящий опыт использования активных технологий, базирующихся на накопительном принципе и систематическом творческом чтении. Сегодня нельзя не осознавать, что приемы линейного последовательного репродуктивного чтения не только не эффективны – они порочны [2].

Без сомнения, и с использованием новых информационных технологий, и без них хозяином на уроке и русского языка, и литературы должен быть текст, книжная, письменная и звучащая литературная речь. Урок нередко превращается в дебаты по поводу текста, в оживленный разговор о каких-то, может быть, насущных проблемах, – но Пушкин или Шолохов, Достоевский или Шукшин, которые точнее и глубже поверхностных беглых суждений, зачастую вытесняются мнимым оживленным разговором. А теперь еще предлагается вести этот разговор в дистантном режиме.

Иллюзия результативности формируется имитацией системной работы с художественным текстом, когда читатель занят отыскиванием средств художественной выразительности без определения их функции или отставанием приоритетов воспитательного потенциала произведения и ответами на вопросы: чему учит? что и как воспитывает? При этом ясно, что в каждую новую эпоху собственно «воспитательное» может разниться и, конечно, литература, являясь и искусством, и средством отражения и постижения жизни, имеет свой собственный инструментарий, адекватный материалу и задачам писателя и его эпохе. При таком подходе ИКТ – технико-технологическое средство, а отнюдь не показатель компетентности осведомленности учащегося.

Следовательно, между понятиями *информационный* и *инновационный* (в содержательно-методическом и научно-филологическом плане) нет прямой и непосредственной зависимости, и инновационный результат не



зависит напрямую от того, использует учитель и ученик ИКТ или нет (об авторской методике профессора И. Г. Минераловой подробнее [3]).

Реалии подлинной жизни и способы их претворения в художественных произведениях разных стилей и литературных направлений, способы художественного исследования жизни, осмысление принадлежности «всемирному» и конкретно-историческому – вот приоритетные вопросы и методики, и филологического чтения в школе.

#### **Литература**

1. *Минералова И. Г.* Филологический анализ художественного произведения. Стиль и внутренняя форма. М., 2011 (см. стр. 3 и далее).
2. *Минералова И. Г.* Синтез технологичности, логики и приемов эссеистики в развитии навыков самостоятельной монологической речи // Синтез в русской и мировой художественной культуре. М., 2012. С. 117–122.
3. *Минералова И. Г.* Методическое обоснование технологии организации и проведения урока «Пишем сочинение вместе» // Учитель русской словесности: Сб. конспектов уроков и методических обоснований к ним. Вып. X. М., 2011.

## КАК СПАСТИ ЛИТЕРАТУРУ?

*Никитина И. В.*

МОУ лицей, г. Фрязино, Московская обл.

nivik68@mail.ru

Сейчас литературное образование в средней школе переживает сложные времена. Телевидение и компьютер вытесняют книгу, и вместе с этим проблематичным становится знакомство школьников с историей русской мысли: с творчеством И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова... Как же быть? Ответ один – сделать изучение литературы интересным.

Во-первых, интерес у школьников вызывает решение определенных проблем. «Интригу» на уроке создает правильно заданный проблемный вопрос. Например, начиная изучать «Преступление и наказание», спрашиваем: речь Раскольникова на суде – ложь или правда? (Читаем в эпилоге, что было известно судьям). Данный вопрос вызывает интерес у ребят, и они начинают искать ответ, участвуют в обсуждении, уточняя и дополняя высказывания своих товарищей. В результате дискуссии приходим к странному для ребят выводу: целью преступления было не ограбление, герой действовал не спонтанно или в болезненном состоянии. Тогда зачем? Об этом третья часть романа, где речь идет о теории Раскольникова.

Обсуждая роман Л. Н. Толстого «Война и мир», ставим проблему: военачальники – великие деятели или «рабы истории»? Вопрос также стимулирует мышление ребят и желание прочитать текст. Тимохин ведет роту в бой, и эта атака влияет на результат сражения, в то время как Кутузов «ест курицу» во время Бородинской битвы и, кажется, ничего не делает... Невозможность ответить на вопрос сразу, не обсудив множество эпизодов, – вот что заставляет ребят обратиться к книге.

Во-вторых, интересно рассмотреть литературное произведение в сопоставлении с произведениями других видов искусств. Например, прежде чем говорить о лирике футуристов, обращаемся к творчеству К. Малевича [1; 2]. Когда, познакомившись с несколькими работами, доходим до «Авиатора», становится понятен смысл стихотворения А. Крученых «Дыр бур шил...»: абсурдный мир достоин таких образов, в мире многое алогично, как и в стихотворении. Изучение лирики А. А. Фета желательнее предварить знакомством с картинами импрессионистов, что также поможет правильно представить образы, созданные поэтом.

Можно также обратиться к кинофильму, снятому по литературному произведению, и сопоставить замысел писателя и замысел режиссера. Чтобы оценить фрагмент фильма, надо очень хорошо знать текст литературного произведения – желание участвовать в дискуссии стимулирует чтение. Задача учителя – выбрать для обсуждения те фрагменты, где мнение режиссера и писателя расходятся. Например, финал кинофильма «Отцы и дети» А. Смирновой отличается от финала романа: родители на могиле сына показаны зимой, а у И. С. Тургенева – весной. В чем разница? Кроме того, многих эпизодов фильма в книге вообще нет. Обсуждаем, насколько правомерно введение их в кинофильм, не разрушает ли режиссер образ, созданный писателем. Иногда режиссерская находка помогает сразу понять сущность героя и отношение к нему автора литературного произведения. Н. Михалков, режиссер фильма «Несколько дней из жизни Обломова», показывает главного героя на фоне нарисованной акварелью комнаты, на фоне статичных картин Петербурга. Возникает ощущение, что он единственный здесь живой человек.

Очень полезно рассмотреть постановку пьесы на сцене, обсудить режиссерские находки. Пьеса А. П. Чехова «Три сестры» была очень необычно поставлена Ю. Погребничко в театре «ОКОЛО Дома Станиславского». Одежда главных героинь, обстановка комнаты – «в духе белокаменной», куда стремились сестры; бревно посередине комнаты, которое перекладывали с места на место и не догадались вынести, как ненужный хлам, – все это заставляет ребят задуматься над смыслом пьесы; режиссер помогает понять замысел А. П. Чехова. В этом же театре идет пьеса «Нужна трагическая актриса» по комедии А. Н. Островского «Лес». Одна из находок режиссера помогает понять характеры героев комедии: Гурмыжскую и Счастливецца играет один и тот же актер; учащиеся понимают, что эти характеры схожи, и находят в тексте пьесы тому подтверждение. Сопоставлять литературное произведение и его постановку можно и в пятом классе. По рассказу И. С. Тургенева «Муму» есть пантомима, поставленная в театре пластической драмы «Комедианты» Михаилом Левшиным. Обсуждаем с ребятами такие вопросы: почему актриса, играющая Татьяну, потом будет управлять «марионеткой» Муму? Почему общество слаженно «танцует» при виде барыни? Почему пустая рама становится то портретом барыни, то портретом императора, то иконой? Как ни странно, пятиклассники способны понимать сущность художественных деталей, замысел режиссера, сопоставлять его с замыслом автора литературного произведения.

В-третьих, знания по литературе оцениваем в баллах, что мотивирует чтение литературного произведения. Прочитать произведение оказывается не только интересно (будет возможность участвовать в обсуждении), но и «выгодно». Участвуя в дискуссии, ученик получает баллы-карточки; набравшие определенное количество баллов (из расчета двух-трех баллов на одном уроке) освобождаются от устного зачета по литературному произведению.

Как видим, заставить читать классику нельзя, а увлечь ею можно, – было бы желание учителя творчески подойти к проведению урока; необходимо также наличие мультимедийной установки, так как отрывки из кинофильмов, спектакли можно смотреть и в классе.

### Литература

1. Смирнов Л. Год Малевича // Наше наследие. 1989. №2. С. 112–127.
2. Письма и воспоминания К. Малевича, М. Матюшина, А. Крученых // Наше наследие. 1989. №2. С. 127–135.

## ПОЭЗИЯ СИМВОЛИЗМА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ (ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ)

*Ничипоров И. Б.*

МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва

il-boris@yandex. ru

Формирование символизма как начала русского модернизма пришлось на начало 1890-х гг., когда в декларациях Д. Мережковского и В. Брюсова, в поэтических сборниках и прозе этих авторов, а также К. Бальмонта, З. Гиппиус, Ф. Сологуба обозначились контуры символистского миропонимания. Для «старших» символистов было характерно стремление обогатить поэтическое слово ресурсами музыкальной выразительности, расширить его ассоциативные возможности и сферы эмоционального воздействия. Небывалый размах приобретают эксперименты с метрикой, строфикой, цветописью, звуковой инструментовкой. У «старших» символистов переживание кризиса «порубежья», «нищенские» устремления нередко соединялись с надеждами обрести целостное мирозерцание.

В 1900-е гг. на авансцену выходит младосимволизм, сложившийся под влиянием философии Вл. Соловьева. Для А. Блока, А. Белого, Вяч. Иванова символизм становится не только литературной школой, но и «миропониманием», которое призвано эстетически гармонизировать общественную, историческую действительность.

Многие ранние стихотворения **В. Я. Брюсова** звучат как манифесты «нового искусства». В стихотворении **«Юному поэту»** утверждается потребность творческой личности «не жить настоящим», а обратить свои взоры в непознанную сферу «грядущего». Здесь провозглашается «сверхчеловеческое» начало в существе поэта, отказывающегося от восприятия искусства как общественного служения. В **«Сонете к форме»**, **«Родном языке»** по-своему сформулирована эстетическая программа символизма, связанная с поиском нового образного языка.

Брюсов проявил себя и как певец бурно развивающейся технической цивилизации, растущих мегаполисов. В оде **«Хвала человеку»**, проникнутой пафосом «человекобожества», передается дух современности, порождение природной стихии выступает здесь источником лирического чувства. А в стихотворении **«В неконченном здании»** через архитектурный образ рисуется проект новой модели мира. Шаткости здания, его зияющим, «бездонным» пропастям противостоят энергии «дум упорных», сила «разумно расчисленной» фантазии.

Символистские чаяния насытить поэтический язык музыкальным звучанием воплотились в лирике **К. Д. Бальмонта**. Его лирическое «я» – личность неотмирная, возвышающаяся над «высями дремлющих гор» (**«Я мечтою ловил уходящие тени...»**). Сверхчеловеческое «я» героя раскрывается в причастности Солнцу, которое становится образом творческой энергии. В стихотворении **«Я в этот мир пришел, чтоб видеть Солнце...»** он выступает с утверждением «солнечного» духа творческой жизни. Стихотворение **«Завет бытия»** имеет трехчастную песенную композицию и запечатлевает троекратное обращение к стихиям природного космоса с желанием познать «великий завет бытия».

Мир стихов Бальмонта безлюден, пустынен, подчинен сверхчеловеческим стремлениям личности воспринять свою душу как «всебожный храм», ощутить в себе перекрестье многих культур. Для поэтической живописи Бальмонта характерна скрупулезная работа с оттенками, полутонами, приглушенными красками, которые призваны не столько изобразить само явление, сколько передать производимое им впечатление. В стихотворениях **«Я мечтою ловил уходящие тени...»**, **«Безглагольность»**, **«Осенняя радость»** объективная картина природного мира размывается ради выдвигания на первый план оттенков ускользающих, случайных, меняющихся ее восприятий. Для выражения бесконечной множественности оттенков поэт прибегает к использованию сложных эпитетов, слов с отвлеченным лексическим значением, а также изысканной звуковой инструментовки стиха.

Характерное для символизма переживание разъятости земной реальности и мира «высших существей» преломилось в лирике **Федора Сологуба (Ф. К. Тетерникова)**. Его лирический герой зачастую предстает как страждущий под гнетом социального и вселенского зла человек, который «беден и мал», но душа которого, как в стихотворении **«В поле не видно не зги...»**, откликается на дисгармонию мира. Зло, воспринимаемое как основа бытия, посягает и на душу героя, отсюда широко распространенные у символистов мотивы двойничества. В стихотворении **«Недотыкомка серая...»** возникает образ двойника-мучителя. В ассоциации этого существа с обезличенным серым цветом передается раздробленность душевного мира героя. Потребность героя отделиться от мира зла, хаоса, сбегать в себе «Божественную природу» выражается в стихотворении **«Я – бог таинственного мира...»**.

Значимо у Сологуба и создание индивидуальных мифов о Недотыкомке, обетованной земле Ойле, Звезде Маир, о перевоплощениях героя в различных тварных существ. Мифологизирующее восприятие действительности легло в основу лирического сюжета стихотворения **«Когда я в море бурном плавал...»**.

На грани символизма и акмеизма развивалось поэтическое творчество **И. Ф. Анненского**, автора двух поэтических сборников, четырех трагедий на античные сюжеты и блистательных критических работ о классиках и современниках.

Характерное для символистов ощущение зыбкости личностного «я», мотивы двойничества, двоemiрия осложнялись у Анненского как опорой на традиции высокой гражданской поэзии, так и стремлением к предельной предметной точности поэтического образа.

Лирический герой Анненского – личность, погруженная в «хаос полусуществований», «тоску» обыденной действительности. В «Тоске мимолетности» в сотканном из полутонов пейзажном эскизе передается образ исчезающего мира, который наполнен ощущением призрачности мечты. Жажда героя Анненского прорваться к «музыке мечты» сквозь досадные, подобные «ноющему комару», обманы повседневности воплотилась в стихотворении «Мучительный сонет».

Примечательными явлениями гражданской лирики поэта стали стихотворения «Старые эстонки» и «Петербург». В первом образы матерей казненных революционеров ассоциируются с мифологическими старухами, которые «вяжут свой чулок бесконечный и серый», персонифицируют нравственные страдания героя, становятся голосом его совести, уязвленного гражданского чувства. Панорама русской истории рисуется в «Петербурге», где преисполненное памятью об исторических потрясениях пространство пробуждает в герое тягостные раздумья о нравственной цене государственных экспериментов и социальных сдвигов.

Таким образом, при изучении данного материала на уроке необходимо обратить внимание учащихся на подходы символистов к работе с поэтическим словом, на предлагаемые ими пути обновления художественного образа, связанные, в частности, с экспериментами в области метрики, строфики, звуковой инструментовки стиха. Практика показывает, что при рассмотрении этой темы полезно сочетать обзорные занятия (с привлечением учащихся к самостоятельной подготовке сообщений и презентаций) и подробный, проводимый одновременно всем классом содержательно-формальный анализ программных стихотворений символистов.

### Литература

1. *Ничипоров И. Б.* Рубеж веков как переходная эпоха; *А. П. Чехов* (творческий путь, рассказы); *И. А. Бунин* (творческий путь, рассказы); *А. И. Куприн* (творческий путь, рассказ «Гранатовый браслет») // *Голубков М. М.* Литература. 11 класс: Учебник для общеобразоват. учреждений (базовый и профильный уровни): В 2 ч. Ч. 1. Русская литература / *М. М. Голубков*; под ред. *Г. И. Беленького*. М.: Мнемозина, 2009. С. 6–33, 44–64.

## КЛАССИКА НА УРОКЕ

*Осипова А. А.*

МБОУ СОШ №22 с углубленным изучением отдельных предметов,  
г. Казань, Республика Татарстан  
shatata@bk.ru

«Если бы логик всегда должен был оставаться логически мыслящей личностью, он бы не стал и не мог бы стать логиком; и если поэт всегда будет только поэтом, без малейшей склонности абстрагировать и рассуждать, никакого следа в поэзии он не оставит», – утверждал французский поэт Поль Валери.

Учитель вправе самостоятельно конструировать педагогический процесс. При планировании урока информатики я, по возможности, обращаюсь к культурно-историческому, литературному наследию, которое помогает незаметно уяснить важные вещи, касающиеся нашего миропонимания. Интересы детей бывает трудно распознать, а их пробуждению, развитию, совершенствованию природных задатков личности может способствовать знакомство с ярким фактом, книгой.

При изучении темы «Основы логики» формы применения булевой алгебры можно показать на примере анализа фрагментов литературных произведений.

Примеры [1: 94]. 1) Составить логическое выражение по отрывку из стихотворения А. С. Пушкина «Конь».

«Али я тебя не холю?  
Али ешь овса не вволю?  
Али сбруя не красна?  
Аль поводья не шелковы,  
Не серебряны подковы,  
Не злачены стремя?»

Введем обозначения:  
а – я тебя не холю,  
b – ешь овса не вволю,  
с – сбруя не красна,  
d – поводья не шелковы,  
е – не серебряны подковы,  
f – не злачены стремя,  
∨ – логическая операция (сложение).  
Ответ:  $a \vee b \vee c \vee d \vee e \vee f$ .

2) Записать в виде сложного высказывания обращение ученика к учителю в рассказе Шолом-Алейхема «Мой первый роман»: «Вот что: если вы хотите остаться у нас, если вы хотите, чтобы мы стали друзьями, если вы не хотите, чтобы вам пришлось уезжать отсюда, забросьте книги под стол... будем играть в шашки, в “шестьдесят шесть”, или – давайте валяться на кроватях и плевать в потолок».

Лейтмотивом урока «Назад, к счётам?» [2] является решение школьниками задачи из рассказа А. П. Чехова «Репетитор». Учащиеся решают задачу на компьютере, устно и на счётах, как один из персонажей рассказа. Урок способствует прочному усвоению изученного материала, а этапом общего умения решать задачи является перевод словесного текста на математический язык.

На уроке «Охотники за тенью» [3] решаются задачи установления связи теории с практикой, с жизненными явлениями и процессами и читается отрывок из очерка с природы «На затмении» В. Г. Короленко. В качестве домашнего задания, помимо информатики, ученик читает данное произведение в полном объеме.

При изучении темы «Табличные вычисления на компьютере» предлагаю учащимся любопытную задачу из романа М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы»: «Порфирий Владимырьч сидит у себя в кабинете, исписывая цифирными выкладками листы бумаги. На этот раз его занимает вопрос: сколько было бы у него теперь денег, если бы маменька Арина Петровна подаренные ему при рождении дедушкой Петром Ивановичем, на зубок, 100 рублей ассигнациями не присвоила себе, а положила бы вкладом в ломбард на имя малолетнего Порфирия? Выходит, однако, немного: всего восемьсот рублей ассигнациями». Предполагая, что Порфирию в момент расчета было 50 лет, и сделав допущение, что он произвел вычисления правильно, установим, сколько процентов платил в то время ломбард.

Во время изучения темы «Построение графиков функций в Excel» при построении гиперболы говорю о применении гиперболы: зеркала, имеющие в сечении форму гипербол, используются в телескопах, в качестве отражателей карманных фонарей и прожекторов. Гиперболические зеркала имеют форму двуполостных гиперболоидов, полученных при вращении гиперболы вокруг ее действительной оси. В романе А. Н. Толстого «Гиперболоид инженера Гарина» использовался такой гиперболоид. При вращении гиперболы вокруг мнимой оси получается однополостной гиперболоид. Свойство однополостного гиперболоида было использовано русским инженером В. Г. Шуховым при строительстве радиостанции в Москве (башни Шухова).

### Литература

1. Левина Е. С. О путях развития познавательного интереса учащихся к информатике // Библиотека учителя математики. Изучение основ информатики и вычислительной техники в средней школе. М., 1987.
2. Осипова А. А. Назад, к счётам? // Информатика и образование. 2008. №9.
3. Осипова А. А. Охотники за тенью // Информатика в школе. 2009. №8.

## ИЗУЧЕНИЕ СИМВОЛОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЙ СЦЕНЫ РОМАНА И. С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»

Осипова Ю. В.

ГБОУ СПО ПК №10, г. Москва

Julia. v. osipova@yandex. ru

Природа символа достаточно хорошо изучена в литературоведении, при этом исследование символической образности является до сих пор одним из самых авангардных направлений. Долгое время в теории литературы символ уравнивался с тропами, рассматривался в одном ряду с аллегорией, метафорой, олицетворением: «В основе своей символ имеет всегда переносное значение. Взятый же в словесном выражении – это троп» [1: 349].

Зачастую именно к этому определению обращаются многие педагоги-словесники, изучая на уроках тот или иной символ. При этом почему-то забывается, что перед ними не просто многозначный образ-знак, а нечто большее, имеющее культурологическую ценность, онтологическую данность, универсальный способ художественного познания: «Смысл символа объективно осуществляет себя не как наличность, но как динамическая тенденция; он не дан, а задан. Этот смысл... нельзя разъяснить, сводя к однозначной логической формуле, а можно лишь пояснить, соотнося его с дальнейшими символическими сцеплениями, которые подведут к большей рациональной ясности, но не достигнут чистых понятий» [2: 976–978].

Говоря о символах в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети», учащиеся должны безупречно знать текст, специфику образной ткани, конфликт романа. Поэтому уместнее всего знакомить их со своеобразием символов в романе на итоговом занятии, посвященном анализу заключительных сцен романа.

Ни одна сцена романа не богата так символами, как элегическое описание сельского кладбища, на котором похоронен Базаров. Читая эту сцену, учащиеся с помощью преподавателя обращают внимание на то, что перед ними ритмизованная проза, которая близка к поэзии (а в поэтическом тексте природа символа гораздо функциональнее, чем в прозе).

Далее учащимся предлагается выделить необычные образы в этом отрывке: «серые деревянные кресты», «два-три ошипанных деревца», «одни птицы садятся на нее [могилу] и поют на заре», «железная ограда», «две молодые елки посажены», «немой камень», «цветы, растущие на ней [могиле], глядят на нас своими невинными глазами». Работая над рядом этих образов, учащиеся замечают, что одни из них («серые деревянные кресты», «два-три ошипанных деревца») необходимы для обозначения сельского заброшенного кладбища, каких много в России («Как почти все наши кладбища»), другие служат описанием могилы Базарова («железная ограда», «две молодые елки посажены», «немой камень», «цветы, растущие на ней...»). Сразу видно, что образы, рисующие кладбище, и образы, описывающие могилу Базарова, контрастируют друг с другом. Предлагаем учащимся взглянуть на этот контраст с философской точки зрения. Пустынность, заброшенность, неухоженность других могил – некий символический фон хаоса и разрухи. С помощью этого приема происходит выделение ухоженной могилы Базарова, «которую не топчет животное: одни птицы садятся на нее и поют на заре».

Заметим, что птицы садятся и поют только на этой могиле. Вместе с учащимися обращаемся к энциклопедии символов и находим, что «птица служит символом духа и души» [3: 404]. От себя добавим еще одно значение: птица – символ свободы, к которой так стремилась неугомная душа Базарова.

На могиле героя посажены две молодые елки (ср. с ошипанными деревцами на кладбище). Любое дерево всегда является символом жизни. Здесь это значение углубляется тем, что перед нами вечнозеленое дерево. «Дерево – многозначный древнейший символ, известный почти всем народам мира. Выражает формы жизни человека – как части натурального космоса, воспринимается как символ жизни» [3: 106]. Говоря о символическом значении образа дерева, обращаем внимание учащихся на то, что этот образ неоднократно упоминается в произведении: «Надо серебристых тополей побольше здесь сажать, да елок, да, пожалуй, липок, подбавивши чернозему» (советует Базаров Аркадию); «Я, как подъезжал сюда, порадовался на твою березовую рощицу, славно вытянулась»; «Та осина напоминает мне мое детство» (Базаров об осине); «Ни одно дерево так легко и ясно не сквозит на воздухе, как он» (Аркадий о ясене). Примечательно, что образ дерева, многократно упомянутый в произведении, лишь в финальной сцене вырастает до образа-символа, выражающего бесконечность жизни.

Наконец, очень символически образ цветов, растущих на могиле Базарова. Учащиеся сами определяют значения этого образа из контекста: 1. спокойствие (цветы «безмятежно глядят», «великое спокойствие равнодушной природы»); 2. непорочность (цветы глядят «невинными глазами»); 3. вечное смирение; 4. жизнь бесконечная. Эти значения взяты из контекста, значит, они контекстуальные. Автор сам в этом сложном многозначном образе цветов задает перспективу. Ведь цветок – это еще и символ красоты [4: 151], т. е. того, что отрицалось Базаровым: «Природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник».

Таким образом, символическая картина неухоженного кладбища (как хаоса) входит в противоречие с символической гармонией могилы Базарова (как космоса). Тем самым выделяется и оттеняется основная идея произведения, заключенная явно не в противоречии двух поколений, а в их слиянии, соединении в единую семью, построенную на бесконечной гармонии красоты, любви, христианского смирения, добра и правды.

Далее учащиеся делают самостоятельные выводы, относящиеся к природе символа: 1. знаковость; 2. многозначность; 3. перспективность; 4. контекстуальность; 5. культурная многослойность.

Намеченная нами линия в изучении символов в контексте классической литературы XIX в. имеет свое продолжение в исследовании стихотворений поэтов-символистов XX в., где символ является не просто образным средством, а данностью: «Символ есть образ духа в душе; и поскольку стихия души есть стихия изобразительности, постольку и дух в той стихии дается в особенностях душевного мира; и корень себя сознающего здесь именно: сферу духовную приходится изображать в средствах сферы душевной» [5: 433].

#### **Литература**

1. Краткий словарь литературоведческих терминов / Под ред. Л. И. Тимофеева, С. В. Тураева. М., 1974.
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. М., 2001.
3. Энциклопедия символов, знаков и эмблем. М., 2001.
4. Эмблемы и символы. М., 1995.
5. *Белый А.* Душа самосознающая. М., 1999.

## ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ, СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Подрубная Е. А.

ГБОУ СОШ №644, г. Санкт-Петербург  
lenkanemenko@yandex.ru

### Новое прочтение?

Сегодня очень популярными в методической литературе стали статьи, которые можно было бы определить общей мыслью: «новое прочтение» того или иного произведения. Вокруг этого бьется много копий: нужно или не нужно, можно или нельзя. Позволю высказать собственную, выстраданную точку зрения.

В условиях необычайно быстрой информатизации общества первостепенной задачей становится просмотр и переоценка всего филологического образования [1]. Если раньше вопрос стоял следующим образом: а как об этом сказано в критике, то в современном обществе задача школы состоит в том, чтобы не только научить находить информацию и ее использовать, но и создать условия для успешной обработки этой информации. А значит, наша задача – научить учеников мыслить самостоятельно, учитывая при этом, конечно, весь спектр имеющихся точек зрения. Поэтому в средней и старшей школе наиболее эффективными методическими приемами стали французские мастерские, метод критического мышления и многие другие [2].

Поэтому и я позволю себе «вольномыслию», так как, для того чтобы научить учеников рассуждать, нужно это уметь делать самому.

Сколько читателей, столько и мнений. Каждый из нас берет книгу в руки, раскрывает ее, имея свой жизненный опыт, собственные представления о добре и зле. Каждый честно будет прочитывать текст, не отступать от него ни на шаг, но главными словами для каждого станут свои. И это прекрасно, потому что в противном случае люди превратились бы в однородную массу, а мир стал бы не разноцветным, а серым.

Позволю себе привести пример, на мой взгляд, очень яркий. Всем известен рассказ А. П. Чехова «Человек в футляре». Как много написано об этом рассказе [3]. Слова «футлярная жизнь» давно стали речевым штампом. А о чем этот рассказ? Ну, конечно, о Беликове, который держит в руках весь город и заставляет бояться всего нового, передового. А я, читая и перечитывая этот рассказ, задала себе, а теперь задаю ученикам вопрос: «Почему директор гимназии боится Беликова? Можно ли вообразить такую картину: Беликов приходит к начальству и делает пальчиком: “Ну – ну – ну!” По-моему, нет! Ведь он боится даже своего повара Афанасия. В чем же причина того, что он стал жупелом для своих коллег и для всех окружающих?»

С моей точки зрения, это трогательная история о «маленьком человеке», который изо всех сил старался быть хорошим, соответствовать идеалу и был растоптан, когда попытался проявить лучшие свои чувства.

Итак, начнем. Что главное в Беликове? То, что «действительность раздражала его, пугала, держала в постоянной тревоге». Почему? Он понимает, что он «винтик» по сравнению с государством, которое являет себя только в циркулярах и запрещающих газетных статьях. Он робок и готов выполнять то, чего от него хотят. Он идеально законопослушен. Но ему недостаточно быть хорошим самому, он ждет этого же и от других. Почему его не любят товарищи? «Всякого рода нарушения, уклонения, отступления от правил приводили его в уныние, хотя, казалось бы, какое ему дело?» И Беликов громко говорит об упущениях окружающих. А кому понравится, когда о его промахах будут громко говорить? Вот и стал Беликов изгоем. По-своему он даже альтруист: он хочет общаться с товарищами, ходит к ним в гости. Но с ним *не разговаривают*, так как считают фискалом, и он молча отсиживает положенное время и уходит. Он не наущничает. Он громко говорит о нарушениях. К Коваленко он пойдет, чтобы предупредить о возможных неприятных последствиях, так как Беликов убежден, что тот поступает неправильно. Но он не торопится докладывать о нарушении порядка начальству. Он поэтому и нелюбим. Ведь если тихонько о чем-то донести, это можно и скрыть, а Беликов прост и честен: говорит, что думает. Однако все не без греха. И директор гимназии тоже. Вот и боится Беликова.

Трагедия героя в том, что он знает о своей незначительности. Для него нормально то, что никто его не любит. И когда на жизненном пути он встретил Варвару Коваленко – для него это было как вселенский переворот в жизни. Беликов поверил, что может быть интересен кому-то, его общество кому-то приятно. Тем страшнее удар, обрушившийся на него: человек, которому он поверил, посмеялся над ним. Он осмелился приоткрыть свой футляр, остался незащищенным – и получил неожиданный и жестокий удар. Это конец его земного существования. Может быть, в какой-то степени именно это событие обусловит выражение лица Беликова в гробу: «...выражение у него было кроткое, приятное, даже веселое, точно он был рад, что наконец его положили в футляр, из которого он уже никогда не выйдет». Да, он навсегда защитился от неожиданностей жизни, от ее неприятных сюрпризов!

И еще одна странность. Беликов умер. Все радовались на его похоронах наступившей свободе, наслаждались ею. «Ах, свобода, свобода!.. Но прошло не больше недели, и жизнь потекла по-прежнему, такая же суровая, утомительная, бестолковая, жизнь, не запрещенная циркулярно, но и не разрешенная вполне; не стало лучше». Так в чем же дело? Беликова, который всем мешал быть свободными, нет, а все осталось, как было. Потому что Беликов – это наш собственный страх перед ответственностью за поступки. Наше нежелание и неумение говорить и делать то, что считаешь нужным. Недаром рассказ завершается рассуждениями Ивана Ивановича о футлярах: «А разве то, что мы живем в городе в духоте, в тесноте, пишем ненужные бумаги, играем в



винт, – разве это не футляр?» И далее: «Видеть и слышать, как лгут и тебя же называют дураком за то, что ты терпишь эту ложь; сносить обиды, унижения, не смея открыто заявить, что ты на стороне честных, свободных людей, и самому лгать, улыбаться, и всё из-за куска хлеба, из-за теплого угла, из-за какого-нибудь чинишка, которому грош цена, – нет, больше жить так невозможно!»

И как по-чеховски заканчивается рассказ: «Ну, уж это вы из другой оперы, Иван Иванович, – сказал учитель». Во-первых, Иван Иванович по-своему услышал и интерпретировал эту историю. А во-вторых, что ж копия ломать – ничего не изменишь!

Вот так «прочитался» у меня Беликов. Да, мне по-человечески его жаль. Да, я считаю, что человек должен поступать так, как считает нужным, без оглядки на беликовых, но при этом нести ответственность за происходящее. У другого человека с другим опытом, нетерпимого к чужим слабостям, Беликов вызовет совсем другие чувства, как и у определенного количества моих учеников. Но это не страшно. Страшно, если в стремлении утвердить свою точку зрения кто-то станет применять силу. А я за многообразие жизни и множественность точек зрения!

Таким образом, говорить о новом прочтении нет никаких оснований. Мы можем говорить только о возможной точке зрения на данное произведение, которая совсем не исключает предыдущие, а только дополняет их.

### **Литература**

1. *Винокур Г. О.* Филологические исследования: Лингвистика и поэтика. М., 1990.
2. *Полоцкая Э. А.* А. П. Чехов. Движение художественной мысли. М., 1979.
3. *Семанова М. Л.* Чехов-художник. М., 1976; *Семанова М. Л.* Трилогия о «футлярных» людях // А. П. Чехов. Рассказы. Учебный материал. Интерпретации. М., 2006.

## ВОСПИТАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО ОТЗЫВЧИВОГО ЧИТАТЕЛЯ, СПОСОБНОГО ЦЕНИТЬ КРАСОТУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА

Пряхина А. А.

МБОУ СОШ №8 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Кстово, Нижегородская обл.  
alla.priahina@yandex.ru

*Чем богаче эстетический выбор индивидуума,  
чем тверже его вкус, тем четче его нравственный выбор.*

И. Бродский

В последнее время в образовании школьника все большее значение приобретает интеллектуальное развитие. Причем проблемой развития интеллекта обеспокоены не только педагоги, но и родители, мамы и папы, совсем крохотных детей.

Так называемый прогресс в обучении, на мой взгляд, оказывает весьма пагубное действие. Ребенок, не получивший в самом юном возрасте в достаточном количестве добра, ласки, тепла, изумляющих, волнующих впечатлений; школьник, научившийся скрывать свои эмоции, чтобы не выглядеть маленьким; подросток, стремящийся доказать свое «я» безжалостно и энергично, – превращается в конце концов в рационального, возможно, и успешного (как мы все полюбили это слово!), но бездушного индивидуума.

А потом мы начинаем разводить руками, устраивать дискуссии о «не-чтении» наших детей, искать корни бездуховности в плохом преподавании или недостатке воспитания. По-моему, надо остановиться в этой гонке за призом в виде высоких баллов по ЕГЭ. Если человек не научится слушать свое сердце и доверять ему, если в нем не заплачет «шалунья девочка – душа», если он не научится видеть мир вокруг (а «зорко одно лишь сердце, самого главного глазами не увидишь»), то человек не вырастет Человеком, мир не станет лучше, а жизнь – счастливее. Значит, во что бы то ни стало надо разбудить души детей, помочь им расцвести, открыть в них Красоту.

Литературе как школьному предмету в этом отношении – «зеленая улица». Только вот почему-то чуда не происходит, скорее, напротив – «античудо»; литература в школе становится очень похожей на другие дисциплины: те же планы, алгоритмы, задачи и анализы.

Я долго размышляла об этом и пришла к выводу: нужно потрясение, нужно истинное чудо, увлекающее и обжигающее душу.

В настоящее время все больший интерес вызывает проблема связи чувств и разума, эмоционального и рационального, их взаимодействия и взаимовлияния. Эмоциональный интеллект – это явление, которое объединяет в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению. Область изучения эмоционального интеллекта является сравнительно молодой и насчитывает чуть больше одного десятилетия. Однако сегодня этой проблемой занимаются специалисты уже во всем мире. Среди них Р. Бар-Он, К. Кеннон, Л. Моррис, Э. Ориоли, Д. Карузо, Д. Голман и др.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» был употреблен в 1990 г. Дж. Мейером и П. Саловеем. Одно из определений эмоционального интеллекта, сформулированное этими авторами, звучит как «способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту» личности.

«Рецепт» повышения низкого уровня эмоционального интеллекта можно найти в трудах Л. С. Выготского [2: 250–252], нашего знаменитого отечественного ученого.

Познание мира может быть двояким: «успокоенным», чисто созерцательным – и «движущимся», «идущим вслед». Первое познание мира представлено наукой, второе – искусством. Эстетическое в искусстве пронизывает все элементы произведения, но не существует «для себя», а становится красотой в сознании человека.

Безусловно, при составлении концепции уроков литературы следует учитывать эту специфику литературы как вида искусства.

Во всех ныне действующих программах по литературе эмоциональному миру ребенка уделяется особое внимание. На мой взгляд, лучше всего этот вопрос освещен в программах и УМК В. Г. Маранцмана, по которым я долгое время работаю. В них, даже независимо от года выпуска, литература всегда рассматривается как составляющая мировой культуры, а система текстов и заданий выстраивается как лестница интеллектуального и эмоционального развития. К сожалению, в школьной практике даже такая замечательная программа может быть загублена.

Итак, урок литературы сегодня должен стать:

- гибким;
- ярким;
- эмоциональным;
- наглядным;
- креативным;
- интригующим.

Лишь в этом случае можно надеяться на отклик в душах ребят.

«Привести в чувство» современного школьника только чтением художественного текста на уроке очень сложно. Нужны разного рода «завлекашки»: яркие зрительные образы, музыка, не оставляющая равнодушным, фрагменты кинофильмов и т. п. Сейчас все это можно сделать с помощью ИКТ. Тогда текст (а он властелин урока литературы) сможет произвести эффект чудотворящей иконы, тогда, возможно, произойдет пробуждение души ангельской или хотя бы появятся ростки чистых душ.

Это должны быть специальные уроки, которые я назвала Уроками Красоты и разработала их систему для 5–9 классов.

#### **Литература**

1. История Красоты / Под ред. Умберто Эко; пер. с итал. А. А. Сабашниковой. М., 2006.
2. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М., 2006.
3. *Исаченкова Н. В.* Сравнительный анализ художественного текста на уроках литературы: Метод. пособие. СПб., 2003.
5. Программы литературного образования. 5–9 классы / Под ред. чл.-корр. РАО профессора В. Г. Маранцмана. М., 2005.
6. *Усов Ю. Н.* В мире экранных искусств. М., 1995.
7. *Шамрей Л. В.* Образный диалог времен как принцип и способ изучения художественной культуры. Нижний Новгород, 1993.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Ребель Г. М.

Пермский государственный педагогический университет, г. Пермь  
ranilag@yandex.ru

Обозначим проблемы, которые представляются важными для понимания ситуации, сложившейся сегодня в преподавании литературы в средней школе.

**Первая проблема** заключается в том, что в ходе реформы системы образования нарушена естественная гармония двух составляющих русской филологии, и в положении преподавателя русского языка и литературы произошел уродливый и опасный крен.

Литература, традиционно имевшая статус стержневого, системообразующего школьного предмета, за последние 20 лет оттеснена на задворки школьного образования. Позиции русского языка это не только не укрепило, но существенно ослабило, ибо художественная литература и есть способ существования языка во всей его полноте, во всем его богатстве и разнообразии, это язык в действии, это его живое текстуальное бытие. А без литературы, без чтения, без расширения языкового арсенала, выхода его за пределы примитивных бытовых и производственных нужд язык усыхает, как шагреновая кожа.

**Вторая проблема** связана с качеством преподавания литературы.

Многочисленные примеры из практики и из публикаций в методических изданиях свидетельствуют о том, что очень часто происходит размывание рамок предмета «литература в школе» и осуществляется подмена его самостоятельным человековедением. Более того, нередко декларируется необходимость заменить литературоведческий подход – с точки зрения целого ряда коллег, отлучающий школьников от литературы – подходом психолого-педагогическим, а точнее, человековедческим.

Возникает существенный в этом контексте вопрос: почему «человековеды» (психологи и педагоги) не предъявляют свои права на физические формулы, на химические реакции, на пестики и тычинки? Почему они предъявляют права на Онегина и Чацкого? Ведь и то и другое в равной степени – *предмет изучения* на уроке в школе.

Однако химия, физика, биология – науки, в школьном варианте упрощенные, популяризированные, но при этом не перестающие быть науками, и на них непосвященные не замахиваются. А Онегин и Чацкий – из другой области, из области искусства, которая *кажется* идентичной, тождественной самой жизни. И вот эта «кажимость», эта *иллюзия жизнеспособия*, которую создает искусство и которая является сутью искусства, сторонниками так называемого психолого-педагогического подхода выносятся за скобки, игнорируется, с тем чтобы *якобы* приблизиться к герою и его приблизить к себе, сделать более понятным и необходимым читателю. По этой логике Чацкий – проще, чем молекула или строение цветка.

Однако понять Чацкого можно только в том случае, если художественное произведение рассматривается во всей его *художественной* полноте и целостности, ибо герой, *изъятый из системы сцеплений*, в которой он дан внутри текста, превращается в собственную тень – в некий пример или образец, но полнокровным художественным созданием – героем Грибоедова, Пушкина или Достоевского – быть перестает.

В отличие от человековеда, который полагает, что изучаемые литературоведами художественные средства существуют отдельно, а герои – отдельно, филолог знает, что пресловутые средства и есть та художественная материя, из которой сделан герой и без осмысления которой он просто непонятен.

**Третья проблема** состоит в том, что при создании плана урока учителя довольно часто игнорируют тот факт, что структура урока должна отражать структуру самого художественного произведения, корреспондировать с ней. В одном случае резонно строить урок с опорой на этапы развития художественного конфликта, в другом – отталкиваться от системы персонажей или композиции сюжета и т. д. и т. п. *Ключи от текста в самом тексте*. Если нет понимания этого, возникает другая крайность – уклон в механическое, формальное литературоведение, в имитацию научности.

Беда не в избытке литературоведения в школьной практике, а, наоборот, в том, что учитель нередко плохо обучен, механически пользуется теоретическими познаниями, не умеет анализировать художественные произведения самостоятельно и (или) выбирает в качестве ориентиров не лучшие образцы анализа, каковыми изобилует сегодняшний книжный рынок.

**Четвертая проблема** связана с написанием сочинений.

В перестроечное время волной недовольства школьной рутинной из учебного процесса были вымыты такие темы сочинений, как «Образ Онегина (Татьяны Лариной, Наташи Ростовской и т. д.) в романе...». Вместо этого «занудства» появилась новая – свободная – форма творческой работы – *эссе*.

Однако эссе – это вольный полет мысли с вольными отступлениями, ассоциациями, со сменами планов, тематическими переключениями, разветвлениями, неуловимыми переходами от одного к другому. Невозможно научить писать эссе – оно по определению глубоко индивидуально, неповторимо, невоспроизводимо. Следовательно, критерии смазаны, размыты: ученик написал, что хотел, – учитель оценил, как хотел.

Совершенно другое дело сочинение-рассуждение, которое строится по определенной схеме, очень важной для развития культуры мышления, логики, умения доказательно и последовательно излагать свою мысль. Сочинение-рассуждение требует от ученика решения вполне конкретной и *выполнимой* задачи, а учителю по-

зволяет аргументированно поставить оценку. Разумеется, можно и нужно предлагать учащимся «свободные темы» – но заменять одну форму работы другой нецелесообразно.

**Пятая проблема**, которой мы считаем нужным коснуться, – это чрезмерное увлечение компьютерными технологиями, замена живого разговора на уроке экранными презентациями. Сегодняшние школьники, как правило, и без того просиживают перед экраном (монитором компьютера) очень много времени, сам факт визуализации материала откровением для них не является, гораздо важнее на уроке литературы организовать содержательный, глубокий разговор: с одной стороны, он с необходимостью вытекает из того материала, который предлагает программа по литературе, а с другой стороны, совершенно необходим школьникам.

Получается, что в сегодняшней ситуации очередного разброда и шатания приходится призывать не столько к новациям, сколько к тому, без чего новации лишаются смысла: к профессионализму, скрупулезности и добросовестности; к пониманию того, что научные пути познания – это не скука и не рутинная, а увлекательнейший процесс; что без целенаправленного, оснащенного необходимыми инструментариями разговора на уроке литературы все сведется к морализаторству или к подмене литературы «клипами» и «комиксами».

Когда-то Белинский писал о романе «Евгений Онегин» как об *акте самосознания русского общества*. Литература в целом есть длящийся акт самосознания общества, и в этот процесс нужно по мере сил вовлекать наших учеников.

## ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Савина Л. Н.

ВГСПУ, г. Волгоград  
larisavina1712@rambler.ru

«Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личные потребности и интересы» [1: 3]. В эпоху быстрой смены технологий невозможно создать инициативную, нестандартно мыслящую личность без непрерывного образования. Причем ключевой характеристикой такого процесса становится не столько передача знаний, сколько формирование творческой компетентности обучающегося, его постоянной готовности к профессиональному росту. Именно это требование времени было положено в основу разработки новых образовательных стандартов.

Декларируемая в данном документе миссия новой системы образования состоит в формировании гражданской идентичности личности, что позволит обеспечить духовную и социальную консолидацию нации. Следует говорить, прежде всего, об этнической, региональной идентичности, о чувстве малой родины, и здесь особую роль призваны сыграть уроки литературы. Известно, что культурная традиция всегда воспринимала отечественную словесность как хранилище духовного опыта предков, как главный ресурс мысли и генератор новых идей, которые не будут идти вразрез с ментальностью русского народа. Достаточно перечитать страницы нашей классики, чтобы убедиться, что она буквально вопиет против утилитаризма и прагматизма, против бездушного делаячества, против омертвления души, поклоняющейся не Богу, а мамоне. Но эти постулаты сталкиваются с совсем иными, реальными уроками жизни, утверждающими, что главное в человеке не его моральная доминанта, а счет в банке или административная должность. Как быть, если на наших глазах утрачивается под тяжелым прессингом окружающей среды нежная «скорлупка», оберегающая тайну русской души? Как быть юным созданиям, если в школе на уроке они слышат одно, а дома или с экрана телевизора – другое? Не осталась ли литература единственным редутом, который еще удерживает духовные, нравственные ценности народа? Пытаясь найти ответ на эти и другие вопросы, следует построить общение школьника с произведениями искусства слова как своеобразный диалог с писателем, как приобщение к общечеловеческим ценностям бытия, а также к духовному опыту народа, нашедшему отражение в фольклоре и русской словесности. В этой ситуации действия властей, семьи, школы и других институтов социализации должны быть консолидированы и направлены на преодоление идеологического кризиса, на выработку единых подходов к процессу воспитания подрастающего поколения. Конечно, речь не идет об администрировании и тенденциозном навязывании ученикам каких-либо пусть и самых замечательных нравственных сентенций. В этом отношении русская словесность вполне самодостаточна. Мы должны открыть «клад идей» (Г. А. Гуковский) в самом произведении, а не вне его, не в наших словах по поводу художественного текста. Чтобы подтвердить истинность этого утверждения, попросите учащихся, перечитав строки пушкинской «Капитанской дочки», поразмышлять, почему расчетливый, умеющий вовремя пожертвовать честью и долгом, переодеться в казачий кафтан и подстричься «в кружок» Алексей Иванович Швабрин оказался в проигрыше? Почему разбился вдребезги заветный идеал Софьи Фамусовой, видевшей в Молчалине некий симбиоз романтического возлюбленного романного типа и делового человека? И тогда не нужно будет убеждать юных читателей, что именно на идее гуманности и милосердия, чести и достоинства, софийного начала добра и красоты как воплощения истины и основана наша национальная культура.

Конечно, внедрение новых стандартов в школьную практику потребует пересмотра соотношения инвариантной и вариативной частей программы; возможно, это приведет к сокращению количества произведений, обязательных для прочтения. Предложения о минимализации содержания образования, о сосредоточении внимания учеников на общепризнанном «каноне» неоднозначно были встречены учительским сообществом. Но недаром авторы новых стандартов говорят о «сильном крене» учебников литературы в литературоведение. Преодолевая этот «крен», новые стандарты предоставят учителю и учащимся возможность сосредоточиться на главных, канонических произведениях и работать с ними не торопясь. Нельзя не признать, что научить читать и понимать художественный текст не менее, а может быть, и более важно, чем дать свод знаний по истории и теории литературы. Итак, неспешные размышления над текстом, переход с экстенсивного пути на интенсивный – вот весьма перспективный вектор развития литературного образования в его школьном варианте.

Необходимо сказать и о формировании креативных умений учеников, их коммуникативной, поисковой, информационной компетентностей. Отказ от предметно-центризма и переход к личностной центрации образования потребует от педагогов качественно иных методических подходов, внедрения новых технологий, в том числе и информационных, исследовательских. В процессе литературного образования можно предложить учащимся широкий спектр исследовательских работ, связанных с анализом художественного текста, с установлением внутрипредметных связей, с постановкой междисциплинарных проблем в рамках интеграции учебных предметов, с краеведческими изысканиями, направленными на изучение региональной культуры.

Особое внимание следует уделить поддержке одаренных детей, причем речь идет не только о разветвленной системе поиска юных талантов, но и о психолого-педагогическом сопровождении их в течение всего

периода становления личности. Ученические портфолио должны наряду с результатами ЕГЭ стать значимым фактором при поступлении в вуз. Наиболее перспективным направлением этой работы будет открытие очно-заочных школ и интернатов при ряде ведущих университетов России, организация слетов, конференций, семинаров, призванных поддержать сформировавшийся потенциал одаренности. Необходимо разработать принципиально новые подходы к процессу обучения таких детей, в том числе широко применять дистанционные технологии с использованием различных сервисов сети Интернет, созданием цифровых хранилищ лучших российских музеев, архивов и библиотек.

Конечно, необходим прочный союз вузовской науки и школьной практики, хотелось бы, чтобы преподаватели вуза пришли в школу не только в качестве авторов учебников и методических пособий. Я имею в виду и руководство научными проектами школьников, и преподавательскую деятельность; такой живой обмен опытом позволит избежать появления «педагогических и методических гербариев», не ориентированных на потребности постоянно изменяющейся образовательной среды.

### **Литература**

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. М., 2010. 159 с.

## СИСТЕМА РАБОТЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ, АНАЛИТИЧЕСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

*Сараин В. А.*

МАОУ гимназия №76, г. Набережные Челны, Республика Татарстан

I. «Полезность систем для мышления состоит не только в том, что обо всех вещах начинают мыслить упорядоченно... но и в том, что о них вообще мыслят» (Г. Лихтенберг)

Система – нечто целое, представляющее собой единство закономерностей. Создание системы в преподавании литературы в старших классах позволило решить и методические, и педагогические задачи.

Системный подход – поиск эффективных средств обучения. Конечный результат – хорошие знания, литературная устная и письменная речь, воспитание нравственных качеств, уважение к общечеловеческим ценностям. Система преподавания литературы создавалась для детей. Главная цель – влюбить ребенка в Книгу, дать ему возможность почувствовать себя Творцом, открыть ему Тайну Автора.

В системе продумано все: система уроков, темы и проблемы, вопросы, творческие задания.

II. «Урок есть искусство...» (С. Соловейчик)

Урок – важный структурный элемент системы преподавания.

По монографическим темам составлены блоки уроков, где материал расположен в логической последовательности – от биографии до творческих заданий. На каждом уроке звучит Слово писателя: тема и проблема-цитата, всегда эпиграф. Главное – целостное представление о художественном мире писателя. Часто тема уроков сквозная: она позволяет работать целенаправленно. Примеры: «Житель мира...» (по лирике А. С. Пушкина), «Где же идеал жизни, по-твоему?» (по роману И. А. Гончарова «Обломов»), «Господи, покажи мне путь мой, а я отрекаюсь от этой проклятой мечты моей!» (По роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»).

Пример системы уроков по роману И. А. Гончарова «Обломов»:

«Где же идеал жизни, по-твоему?»

1. «У меня всегда есть один образ и главный мотив». Художественные особенности романа.

2. «Увертюра всего романа». «Сон Обломова». Пространство идиллии в романе.

3. «Обломовщина, между прочим, крепостное право» (Гончаров).

4. «Где же тот, кто бы на родном языке русской души умел бы сказать нам это слово «вперед». Обломов и Штольц.

5. «А счастье было так возможно...»

6. «Гончаров не делает никаких выводов...» Художественное и идейное пространство романа.

Главное на уроке – работа с текстом, активное участие детей в беседе. Литература формирует гражданскую позицию, учит осмысливать нравственные ценности и эмоционально переживать их, воплощать в поступки. «Открывать глаза и открывать сознание – вот задача школьных уроков» (М. А. Рыбникова).

Всегда провожу уроки внеклассного чтения, которые расширяют и углубляют представления учащихся о литературе.

Например, по рассказам В. Тендрякова – «Хлеб для собаки» и «Пара гнедых» («Что за мир станет жить после нас? Что за мир?»), по поэзии И. Бродского – «Гений эпилога классики», по рассказу В. Пелевина – «Затворник и Шестипалый». Уроки по таким произведениям действительно «открывают глаза и открывают сознание».

III. «Литература во всех ее видах – не что иное, как тень доброй беседы» (Р. Л. Стивенсон)

Темой-цитатой и эпиграфом к урокам создаются условия для развернутого коллективного учебного диалога, а задача учителя – организовать его. С этих позиций составляются интересные проблемные задания для уроков. Воспитание читательской культуры, развитие аналитических навыков – вот цель заданий.

Для эвристической беседы предлагаются «особенные» вопросы (по роману «Отцы и дети»).

1. Почему роман начинается с указания точной даты начала событий? Наполняется ли эта дата конкретным содержанием?

2. Почему слуга Николая Петровича (гл. 1) именно «снисходительно» посмотрел на барина?

3. Есть ли символический смысл в композиции 8 глав?

По творчеству каждого писателя составлено большое количество вопросов, чтобы была возможность выбора пути анализа. Предпочтение отдается проблемным вопросам (почему Свидригайлов выбрал пулю, а Раскольников – Владимирку?).

Интересные задания позволяют анализировать и оценивать художественные особенности произведений. Русская классика – это русский язык во всем его разнообразии и великолепии, это мир человеческих чувств, философских размышлений о жизни. Достойное место в системе преподавания занимают вопросы воспитательного характера, ответы на которые повышают уровень нравственной и общечеловеческой воспитанности: «Где же идеал жизни, по – твоему?» (по роману «Обломов»)



IV. «От литературы получаем мы и наслаждение, и научение. В юные годы человеку нужно... помогать стать человеком» (Ю. Нагибин)

Важный компонент системы – творческие задания. Чтобы целью творчества детей стала «самоотдача», эти задания должны быть необычными, разнообразными, интересными современным подросткам. Творческие задания даются на протяжении всего изучения произведения. Например, в начале работы над романом «Отцы и дети» предлагаю написать сочинение-размышление по финалу 4 главы: «О чем мог думать Павел Петрович?» Или, например, по рассказу Горького «Макар Чудра» к сочинению о сути романтического характера задается вопрос-цитата: «Понял ли девку, сокол?» При изучении пьесы Горького «На дне» предлагается тема: «Гамлетовские образы и мотивы в пьесе».

Темы итогового сочинения рассчитаны на читающего, творчески мыслящего ученика.

Примеры тем: «Отчего же это я такой?», «Почему именно Обломов судит современное ему общество?» (по роману Гончарова «Обломов»)

Финал работы по произведению – это не только сочинения. Например, знакомство с творчеством А. Фета заканчиваем составлением сборника стихов поэта. Название сборника – фетовская строчка по одной из тем лирики поэта, открывается сборник аннотацией к выбранным по теме стихам. Оценивается дизайн сборника, сочинение-аннотация, подборка стихов по выбранной теме.

Еще один вид творческой работы – уроки-эпиграфы в начале учебного года. Они определяют цель работы на целый год. Например, в конце 10-го класса прошу прочитать роман О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» и выписать высказывания героев об искусстве, о красоте, об отношении к ним. Первый урок в 11-м классе проводим как размышление по высказываниям из романа. Программа 11-го класса – поиск новых путей в искусстве, и такой диспут настраивает прежде всего на творческую работу.

Я не случайно заканчиваю обзор системы преподавания литературы в старших классах цитатой из Бродского, который считал преступлением «пренебрежение книгами, их не-чтение». Чтение по природе своей – сотворение мира из букв и собственного воображения. Именно учитель литературы должен помогать творить этот мир. Мир без искусства, без Книги – мир безОбразный, а значит, безобрАзный.

V. «Язык и, думается, литература – вещи более древние, неизбежные и долговечные, нежели любая форма общественной организации» (И. Бродский)

## ОБРАЗ ПЕТРА I В ИСТОРИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТАХ И В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. С. ПУШКИНА

Сивокозова Т. Ф.

МОУ гимназия №4, г. Волгоград  
tsivokozova@yandex.ru

В начале XXI в. перед человечеством с особой остротой встали глобальные проблемы, решение которых возможно только при условии синтеза знаний, их взаимослияния. Стало очевидным, что модель «человека образованного» для нашего времени оказалась отжившей. На смену ей должна прийти другая модель – «человека культуры».

Все это обусловило повышенный интерес к интегрированному уроку, задача которого заключается в том, чтобы научить школьника мыслить общими категориями, выделять существенное и несущественное для объединения, проиллюстрировать возможность анализа предмета, объекта, явления, проблемы с различных точек зрения, в результате чего способствовать формированию единой целостной картины мира.

В современном российском обществе значительно возрос интерес к истории, культуре, искусству, духовным ценностям прошлого. Исторический роман, историческая драма, историческая поэма способствуют расширению кругозора, познавательного интереса к прошлому, более глубокому пониманию настоящего и во многом формируют мировоззрение учащихся.

Интегрированный урок «Образ Петра I в исторических документах и произведениях А. С. Пушкина» может способствовать решению этой проблемы. Почему выбор выпал на эту тему? Во-первых, личность Петра I всегда вызывала неоднозначные оценки как у современников, так и в новейшей историографии. Во-вторых, по словам Л. Н. Толстого, «обаяние исторических лиц уничтожается, если историк будет описывать их только со строгой исторической правдой». В-третьих, гениальные произведения Пушкина являют высший образец подлинного, реалистического историзма в литературе. В-четвертых, именно Петровская эпоха, деятельность Петра I дала толчок для многовековой дискуссии о том, по какому пути должна пойти Россия. Западничество и славянофильство тоже берут здесь истоки, поэтому органично можно перейти к изучению литературы второй половины XIX в.

Цели данного урока следующие: рассмотреть на материале произведений А. С. Пушкина и исторических материалов образ Петра I, приемы создания этого образа средствами литературы; выявить и сопоставить отношение историков и А. С. Пушкина к первому российскому императору; способствовать развитию представлений учащихся о специфике художественного образа.

Для обсуждения учащимся были предложены следующие вопросы.

1. Почему Петр как историческая личность привлекает внимание А. С. Пушкина и историческую науку?
2. Какие черты Петра, по мнению историков и А. С. Пушкина, выделяют его среди других исторических деятелей?
3. Является ли неизбежным конфликт между частными интересами и государственными с точки зрения исторической науки и как это решается в поэме «Медный всадник»?
4. Как в образе Петра отразилось понимание Пушкиным «державности»? Какой смысл вкладывают в это понятие историки?

Размышления учащиеся начали с осмысления высказывания Д. С. Мережковского: «Над сонмом пушкинских героев возвышается один – тот, кто был первообразом самого поэта, – герой русского подвига так же, как Пушкин, был героем русского созерцания. В сущности, Пушкин есть донныне единственный ответ, достойный великого вопроса об участии русского народа в мировой культуре, который задан был Петром. Пушкин отвечает Петру, как слово отвечает действию».

Обсуждение первого вопроса вызвало неподдельный интерес. Были представлены мнения о Петре историков различных эпох, и иногда эти мнения противоречат друг другу.

Для Пушкина важным оказалось утверждение, что «Петр был архирусским человеком, несмотря на то что сбрил свою бороду и надел голландское платье».

Однако, создавая образ Петра, Пушкин не закрывает глаза на недостатки и несовершенства своего героя.

Пушкин по-разному видит Петра, но подвиг просвещения и культуры составляет для поэта главный смысл его деятельности: он «нравы укротил наукой», «он смело сеял просвещение».

В «Полтаве» Петр – истинный ее герой. Петр является страшным и благодатным богом брани. Русская жизнь и русская государственность, по мысли поэта, непрерывное и мучительное преодоление хаоса – началом разума и воли. В этом и заключается для Пушкина смысл державности.

Называя Петра «кумиром», поэт подчеркивает языческую природу государства. Вот почему ужасный лик Петра в «Полтаве» божествен:

*Он весь как Божия гроза.*

А вот в том же образе – милосердие, прощение врагу, которое не жертва и страдание, а веселье, щедрость, избыток силы:

*Светел сердцем и лицом;  
И прощенье торжествует,  
Как победу над врагом.*

Особое внимание на уроке было уделено вопросу о неизбежности конфликта между частными интересами и государственными с точки зрения исторической науки и Пушкина. Этот вопрос обсуждался с привлечением текста поэмы «Медный всадник».

Равнодушие к человеку – состояние мира или эпохи и общества – осуждается поэтом-гуманистом. Счастье и судьба личности – дело государственное, и могут быть зачеркнуты все общие дела, державные успехи, если эта «частность» не учитывается. Вот какова мысль Пушкина, и она исторически прозорливей, гуманнее, чем исторически временная идея – общее превыше частного.

По замечанию литературоведа Ю. Борева, поэма Пушкина как волшебный фонарь, через который мерцают многие проблемы современности и будущего.

#### **Выводы урока**

Петр I у Пушкина – герой, творящий мир, утверждающий свою личную волю, возрожденческий герой: созидатель, творец и гуманный человек, прощающий своих врагов. Поэт-государственник глубоко осознавал не только значение самодержавия в существовании великой державы, но и губительность безграничной самодержавной власти и деспотизма, порождаемого этой властью. В феврале 1826 г. Пушкин писал Дельвигу по поводу страшных итогов восстания декабристов: «Не будем ни суеверны, ни односторонни...»

Пушкин – поэт-государственник, патриот.

Деятельность Петра до сих пор не имеет в нашем общественном сознании одной твердо установленной оценки. На преобразования Петра по-разному смотрели его современники, смотрим по-разному и мы, люди XX и начала XXI вв. Одни старались объяснить себе значение реформ для последующей русской жизни; другие занимались вопросом об отношении этих реформ к явлениям предшествовавшей эпохи; третьи судили личность и деятельность Петра с нравственной точки зрения.

#### **Литература**

1. *Пушкин А. С.* Медный всадник. М., 1982
2. *Борев Ю.* Искусство интерпретации и оценки: Опыт прочтения «Медного всадника». М., 1981.
3. *Устюжанин Д.* Александр Пушкин. «Медный всадник» // Литература в школе. 1983. №5.
4. *Гранин Д.* Два лика // Гранин Д. Собр. соч.: В 5 т. Т. 5. Л., 1990.
5. *Брюсов В. Я.* Ремесло поэта. Статьи о русской поэзии. М., 1981.
6. *Князьков С.* Из прошлого Русской земли. Время Петра Великого. М., 1991.

## ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В 6 КЛАССЕ

Синотина Е. В.

МОУ СОШ №36, г. Ярославль

elena.sinotina@yandex.ru

В условиях обновления школьного образования особенно актуальны вопросы методического сопровождения образовательной практики. В новом стандарте на первое место выходят требования к результатам образования – предметным, метапредметным, личностным.

Метапредметные результаты связаны с формированием универсальных учебных действий, однако в ходе итоговой аттестации по литературе на первое место выходят предметные результаты. Это противоречие можно разрешить с помощью вариативных приемов работы с тестовыми заданиями по литературе.

С 2010 г. в издательстве «Академия развития» издаются пособия по всем школьным предметам, которые выносятся на ГИА. Мы приняли участие в разработке тестовых заданий по литературе для 6-го класса [1]. Пятый и шестой классы – важный этап литературного развития школьников: формируются основные теоретико-литературные понятия, изучаются произведения, внесенные в кодификатор государственной итоговой аттестации по литературе.

В вариантах тестовых заданий, состоящих из двух частей (В и С), предложены фрагменты текстов, важные для раскрытия проблематики произведения, его идеи.

Вопросы В1–В2 носят репродуктивный характер и проверяют знание содержания произведения («Как левша оказался в Англии?»), фактов биографии и творчества автора («Как называется цикл повестей А. С. Пушкина, в который входит “Барышня-крестьянка”?»). Вопросы В3–В4 связаны с умением анализировать художественный текст, определять тропы или другие художественные приемы («Как называется прием иносказания, используемый в баснях?»; «Какой прием художественной выразительности использует поэт в сочетании слов: “двор уединенный”, “печальным снегом”?»).

Вопросы В5–В6 связаны с содержанием предложенного для анализа фрагмента и предполагают ответ в объеме 1–3 предложений; они могут содержать оценку поступков героев, характеристику приемов создания образов: «Что делал цветок, чтобы не жить печально?» (Платонов А. Неизвестный цветок); «Какое впечатление произвел на мальчика подаренный бабушкой “пряник конем”?» (Астафьев В. Конь с розовой гривой).

В заданиях части С необходимо дать развернутый ответ (4–8 предложений) на проблемный вопрос, связанный с выявлением авторской идеи, смысла названия произведения («Какие чувства испытал Владимир Дубровский при встрече с родным домом, няней и отцом?»; «Что высмеивает Чехов в рассказе “Толстый и тонкий”?»).

Рассмотрим некоторые формулировки тестовых заданий с точки зрения их направленности на формирование универсальных учебных действий.

1. Какому элементу в развитии сюжета соответствует данный фрагмент? (*познавательные УУД*: умение выделять основные структурные компоненты художественного текста, видеть логику в развитии сюжета; *регулятивные*: умение определять учебную задачу, планировать, решать ее).

2. В чем сходство и в чем различия в развитии сюжета в романе «Дубровский» и повести «Барышня-крестьянка» А. С. Пушкина? (*личностные УУД*: развитие навыков познания и самопознания через художественное произведение; *познавательные*: умение видеть проблему, анализировать объекты, сопоставлять, делать выводы; *регулятивные*: умение определять учебную задачу, планировать, решать ее; *коммуникативные*: умение самостоятельно формулировать выводы и делать обобщения, строить речевое высказывание в письменной форме).

Тестовые задания, проверяющие предметные знания обучающихся по литературе, не могут в полной мере формировать все универсальные учебные действия. Выполняя задание письменно, ученик лишен возможности развивать устную речь, участвовать в дискуссии, ответ в пределах 4–8 предложений недостаточен, чтобы выразить свои мысли, чувства, переживания.

Предлагаем приемы работы с тестами для решения предметных, метапредметных и личностных задач обучения.

*Тематический контроль знаний в письменной форме.* Тестовые задания содержат 2–3 варианта по каждому произведению, что позволяет использовать их выборочно на заключительном этапе работы с текстом в классе или дома. Учитель контролирует знания и создает условия для самостоятельной работы учеников. Тем самым формируются познавательные и регулятивные универсальные действия.

*Включение тестовых заданий в урок по анализу художественного произведения.* Кроме того, некоторые вопросы тестов могли бы стать основой для небольшой дискуссии на уроке («Права Маша Троекурова, что не приняла помощи Владимира Дубровского?»). Это способствует развитию коммуникативных и личностных универсальных действий.

*Использование тестовых заданий для подготовки к сочинению по произведению.*

1. Напишите сочинение-рассуждение по одному из вопросов части С. Возможные темы: «Что помешало счастью Владимира Дубровского и Маши Троекуровой?», «Почему косой левша в сказе не имеет имени, и даже прозвище его пишется с маленькой буквы?».

2. Составьте развернутый план к сочинению по одному из вопросов части С, например: «Почему повесть называется “Барышня-крестьянка”?».

*Организация самостоятельной творческой деятельности учащихся:* подготовка вопросов для викторины, конкурса на самого внимательного читателя, на лучшего знатока теории литературы; проведение самостоятельных исследований.

1. Перед вами тест, какие еще вопросы можно предложить на знание текста, теории литературы? Дополните тест своими вопросами.

2. Составьте небольшой тест по любому эпизоду изученного произведения, включив в него вопросы на знание содержания произведения, его художественных особенностей.

3. Составьте кроссворд по произведению А. С. Пушкина «Дубровский».

4. Составьте вопросы для викторины по творчеству И. А. Крылова.

5. В тестовом задании по стихотворению (например, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова) требуется определить роль приемов художественной выразительности в создании лирических образов. Ученикам можно предложить провести исследование роли изобразительных средств в другом стихотворении поэта. В тестах есть и другие задания исследовательского характера («О каких женах декабристов, последовавших за мужьями в Сибирь, упоминает Н. А. Некрасов в поэме “Дедушка”?»). Эти задания направлены на формирование всех видов универсальных действий.

Таким образом, приемы работы с тестовыми заданиями по литературе обеспечивают системное усвоение знаний и умений, создают условия для творческой деятельности учащихся, способствуют решению предметных, метапредметных и личностных задач обучения.

### **Литература**

1. Литература. 6 класс. Тематические тестовые задания для подготовки к ГИА / Авт.-сост. Е. В. Синотина. Ярославль, 2011.

## ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ РОДНОГО КРАЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Синягина С. А.

МОУ СОШ №6, г. Тутаев, Ярославская обл.

В 10–11 классах большая роль отводится изучению поэзии на уроках литературы, но знакомству с современной поэзией в школьной программе 11-го класса отводится не более 3 часов, что, естественно, не удовлетворяет запросов обучающихся. Очевидна обоснованность введения в курс литературы старших классов часов по изучению современной поэзии родного края.

Литературоведческих исследований творчества современных поэтов практически нет, рекомендуются к использованию литературные труды по анализу лирических произведений [1; 2; 3]. Поэзия второй половины XX в. сформировалась как продолжение традиций классической русской поэзии. В отечественной поэзии можно выделить условно два вида лирики: ориентирующаяся на сложившиеся традиции (психологическая) и экспериментальная.

Традиционный психологический тип лирики – один из самых значительных в конце XIX и в XX в. Современные поэты Романова-Борисоглебска (современного Тутаева) так же узнаваемы по традиционным эпитетам, вечерним и ночным лирическим пейзажам, как и поэты XX в. «Тихая лирика» как поэтическое направление объединяет поэтов, тематически тяготеющих к традиционным жизненным приоритетам: культу домашнего очага, осознанию особой значимости общения с природой для гармоничной жизни человека, восприятию русской деревни как хранительницы древней народной культуры. Характерные черты «тихой лирики» в стихотворениях поэтов родного края [4]; ориентация на классические образцы отечественного «золотого века».

Поэты Тутаевского края обращаются к темам гражданского долга человека, личного самоопределения, ответственности перед обществом и страной. Примером бескорыстного служения родному Тутаевскому краю может стать лирика Капитона Конюшева, посвятившего свою жизнь родному краю [4].

Авторская песня – это песня-рассказ, песня-исповедь, песня-моноспектакль, в котором поэт становится режиссером, музыкантом и актером. Характерные черты авторской песни поэтов Тутаевского края – тематическая пестрота, жанровое многообразие, прозаизированность лирики, использование топонимики родного края.

Современная поэзия Тутаевского края отражает литературную жизнь России в целом. Поэзия, представленная более чем тридцатью поэтами города и района, впитала в себя литературные традиции, которые развиваются в нашей стране сегодня.

Литературное краеведение – одна из форм модернизации литературного образования, помогающая реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели, являющиеся приоритетными в курсе изучения литературы. Принципы отбора регионального содержания остаются общими, типологическими для любого региона. Наполнение его материалом всегда зависит от конкретных условий территории, культурной и литературной обстановки региона.

Современная поэзия родного края может быть как частью учебного материала урока, так и основой отдельных уроков, викторин, факультативов, элективного предмета.

Курс «Современная поэзия Тутаевского края» позволяет успешно использовать информационные технологии, в частности компьютерную. Метод проекта в данной работе – один из наиболее продуктивных. Проектная деятельность формирует исследовательские компетенции (умение работать с информацией, использовать документы и систематизировать их в самостоятельно организованной деятельности) и расширяет коммуникативные компетенции. Современная поэзия родного края дает огромный материал для исследований.

Курс «Современная поэзия Тутаевского края», несомненно, предполагает не только изучение многообразия поэтического творчества земляков, т. е. наследия последних 10–15 лет, но и обучение мастерству художественного слова, что способствует формированию личностных интересов детей.

Исследовательский подход к изучению современной местной поэзии определяет широкие возможности: знакомство с биографическими сведениями об авторе, работу с архивными материалами, переписку с родственниками, изучение исторических сведений о городе, литературоведческий анализ стихов поэтов родного края, интерпретацию художественного текста.

Отбор краеведческого материала позволяет сформировать у обучающихся представление о том, чем славен наш край, чьи имена могут пополнить списки талантливых людей города и района, увидеть лирику поэтов своего края на фоне общей картины «литературного мира» страны.

Можно предложить два варианта использования краеведческого материала на уроках литературы в 11-м классе: «проникающий» вариант (введение 4-х часов на изучение поэзии родного края в течение всего учебного года); «системный» (введение дополнительного материала в виде 4–5 уроков при изучении темы «Современная поэзия»).

Поиск ответа на традиционный дидактический вопрос, как учить краеведению, чтобы вызвать интерес, развить познавательную активность, выводит на анализ огромного арсенала методов и приемов познания окружающей действительности. На уроках в старших классах рекомендуется использование как традиционных методов работы, так и проблемно-поисковых и исследовательских: раунды перекрестных вопросов по биографии поэтов; викторина с творческими заданиями; сопоставительный анализ; позволяющий определить традиционное и новаторское в творчестве поэтов-современников, стилистический эксперимент; дискуссия «Литературная

параллель»; позволяющая исследовать творчество поэтов разных эпох; моделирование собственных текстов по образцу; конференция-презентация самостоятельно прочитанного текста.

В работе со старшеклассниками учитель должен поставить перед собой не столько образовательные цели, сколько воспитательные, позволяющие и формировать читательскую квалификацию, и воспитывать духовно развитую личность, гражданина своей страны. Предмет становится более близким учащимся, интересным и доступным, так как раскрывает большие возможности для творческого развития личности ученика.

#### **Литература**

1. Агеносов В. В. Современные русские поэты. М., 1997.
2. Астафьев А. В. Писатели Ярославского края. Ярославль, 1990.
3. Иванова Е. В. Русская поэзия второй половины XX века. М., 2002.
4. Конюшев К. В. Городок есть на Волге старинный... Тутаев, 2004.
5. Полат Е. С. Новые педагогические технологии: Пособие для учителей. М., 1997.

## МОЖНО ЛИ «СПАСТИ» ЛИТЕРАТУРУ В ШКОЛЕ?

Смирнова О. В.

НОУ СОШ «Православная Свято-Петровская школа», г. Москва

Необходимость преподавания литературы в школе – тезис, который в последние годы многократно и убедительно доказывался, и мы будем считать его своего рода аксиомой. К сожалению, такой же аксиомой становится и тезис о том, что преподавание литературы переживает тяжелый кризис.

Кризис этот имеет несколько фундаментальных причин. Если мы сумеем их осознать и точно сформулировать – найти решение названной проблемы может оказаться не так уж сложно.

В первую очередь обычно указывают на изменение формата «итогового контроля»: отмена обязательного выпускного сочинения и не слишком удачная форма ЕГЭ. Сейчас школьную литературу стараются сделать такой, чтобы ее удобно было проверять в форме ЕГЭ, а не наоборот – чтобы экзамен соответствовал специфике предмета. Улучшить форму экзамена вполне возможно. Заняться этим (и безотлагательно) следует группе профессионалов-практиков, которая была бы выбрана сообществом словесников, а не анонимной министерской комиссией. Профессиональное сообщество математиков свой экзамен уже сумело сделать вразумительным.

Однако изменение формы экзамена и даже возвращение к обязательному сочинению, на наш взгляд, не сможет решить основных проблем школьной литературы. Гораздо важнее точно осознать, чему мы хотим научиться и как этого добиться, чем поменять «условия игры» на выпускном экзамене.

Для начала нам следует ясно осознать основные задачи преподавания литературы. В программах они сформулированы формально, и среди словесников нет сейчас единого мнения по этому вопросу. Достаточно вспомнить дискуссию о «литературоведческом» и «нравственном» подходе к изучению литературы, которая развернулась на страницах газеты «Литература. 1 сентября» в 2011 г. Возьму на себя смелость предложить формулировку этих задач – хотя бы для того, чтобы профессиональное сообщество могло обсудить и такой вариант.

**1. Главная цель школьной литературы – передать детям их законное культурное наследие – русскую литературу.** Собственно ценностью является именно литература, а не филология, которая есть дисциплина прикладная, обслуживающая художественный текст. Мы должны передать следующим поколениям *живые* произведения Пушкина, Гоголя, Толстого, а не элегию, гротеск и антитезу (при всей нашей любви к этим понятиям и даже просто словам).

Всякая встреча текста и читателя есть диалог; задача школьной литературы – организовать эту встречу таким образом, чтобы оба собеседника (и текст, и школьник) «прозвучали» как можно более осмысленно и глубоко. И постижение авторской позиции, и личностное восприятие равно необходимы для того, чтобы «введение в права наследия» состоялось. В противном случае у нас будут потеряны либо передаваемые ценности, либо наследник.

Заявить такую цель преподавания литературы крайне «неудобно»: проверка результата в таком случае не поддается формализации. **Но выйти из кризиса можно только при условии, что мы перестанем подменять существенные, реальные ценности некими побочными соображениями.** На наш взгляд, это одна из главных бед всей системы образования: решающим у нас каждый раз оказывается не то, что нам действительно необходимо (здоровье детей, определенный уровень культуры и т. п.), а следование схемам, которые объявлены обязательными по совершенно посторонним соображениям (удобство чиновничьего аппарата или просто нежелание вкладывать в образование средства). В частности, предмет не должен «подгоняться» под экзамен.

Применительно к курсу литературы такая же подмена происходит, когда курс строится без учета возрастных особенностей школьников (это существенное требование), а чтобы соответствовать схеме, «правильной» с некоей абстрактной точки зрения: хронологии, жанрового или тематического признака и т. п. В курс вносятся произведения совершенно необязательные, если оценивать их художественную ценность, зато соответствующие этим умозрительным критериям. Исправить ситуацию на этом уровне не так уж сложно: в школьную программу должны входить только шедевры. Для всего остального у нас просто нет часов. Распределять же произведения по классам, хотя бы в средней школе, следует, учитывая в первую очередь принцип доступности.

Итак, существенно познакомить школьников с литературой таким образом, чтобы они ее поняли и полюбили. Любой другой вариант по большому счету не имеет смысла. Многие учителя и по сей день с такой задачей справляются: им хватает на это таланта и профессиональной подготовки. Для всех остальных представителей нашей массовой профессии необходима соответствующая методическая поддержка.

**2. Если мы хотим спасти свой предмет, нам необходимо создать «методику с человеческим лицом», которая отвечала бы существенным целям школьной литературы.**

Опыт тех, кто действительно умеет преподавать литературу, до какой-то степени может быть освоен всеми словесниками. Однако то, что называется у нас «методической литературой» (а тем более «методической наукой»), этой задачи ни в малейшей мере не решает. Изданные большими тиражами методические пособия хоть и имеют гриф «рекомендовано», в большинстве своем для работы не годятся.

В то же время по-настоящему живые и яркие методические «ходы», на которых можно строить изучение программных произведений, остаются достоянием энтузиастов. Нам остро не хватает профессионального общения, просто привычки к обмену опытом, хотя возможности для этого имеются. Журнал «Литература. 1 сентября», к примеру, оперативно публикует множество учительских материалов. Однако большинство учителей



уже настолько привыкло не ждать помощи от методических изданий, что даже не пытается заглядывать в подобные издания.

Отдельная тема – язык, которым пишутся методические статьи, пособия для подготовки к ЕГЭ, а также официальные бумаги. Это мертвый, безобразный, невнятный язык, и то, что мы учим ему своих учеников, по сути, преступление против русской культуры. На наш взгляд, было бы правильным этот язык бойкотировать, т. е. ни при каких обстоятельствах в своей речи, устной и письменной, его не использовать. И обязать тех, кто считает необходимым составлять документы на своем казенном жаргоне (якобы ради юридической определенности), издавать их сразу с подстрочным переводом на русский литературный язык.

Многим учителям не хватает не только методической, но и филологической подготовки. А многим произведениям, включенным в школьную программу, качественного филологического анализа, сделанного специально для школы, подобного тому, который предложил С. Г. Бочаров для «Войны и мира» Л. Н. Толстого. Серия подобных работ, выполненная авторитетными учеными, была бы для учителей серьезной помощью.

И если мы вынуждены готовить учеников к ЕГЭ в его нынешнем виде, то совершенно необходимо издать формальный, официально утвержденный перечень того, что следует знать ученикам о том или ином произведении. На экзамене должны быть четко разделены творческие задания и проверка неких точных знаний, чтобы не приходилось гадать о пафосе стихотворения «Парус» и т. п. Отсутствие такого справочника в корне противоречит самой идее объективного и достаточно формального общего государственного экзамена.

Наличие его сделало бы экзамен проще, и это было бы целесообразно. Изучение литературы ни в коей мере не должно сводиться к подготовке к экзамену.

## СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Соколова Л. Г.

БОУ гимназия №75, г. Омск

sokolina.larisa@mail.ru

Подготовка к ЕГЭ по литературе – достаточно сложный и трудоемкий процесс, включающий целый комплекс приемов и методик преподавания. Подготовку к ЕГЭ каждый учитель должен начинать с создания собственной теоретической базы, учитывающей особенности процедуры экзамена. Обновления требуют и методические приемы, которые позволят включать элементы подготовки к ЕГЭ в формат урока. Я считаю, что следующие компоненты системы преподавания являются обязательными.

1. Знакомство с целями и объектами контроля.
2. Изучение контрольных измерительных материалов ЕГЭ 2011 г. по литературе (кодификатора элементов содержания, спецификации).
3. Анализ особенностей структуры экзаменационной работы с учетом специфики демонстрационного варианта КИМ по литературе.
4. Тщательное изучение аналитических отчетов ФИПИ о результатах экзамена. Это позволит выявить сложные моменты и следовать рекомендациям по подготовке к ЕГЭ по литературе.
5. Включение в контекст урока заданий, сформулированных в частях В и С.
6. Использование проблемных вопросов, сформулированных в части С, в качестве промежуточных и итоговых заданий в письменных работах по литературе. Обучение полноформатному письменному высказыванию.
7. Обязательное освоение минимума определенных стандартом образования и входящих в содержание ЕГЭ теоретических понятий и отработка приемов применения этих знаний в анализе художественного текста.

С характеристикой целей и объектов контроля контрольных измерительных материалов ЕГЭ по литературе, спецификацией и кодификатором можно познакомиться на сайте ФИПИ. Особое внимание при подготовке к экзамену я уделяю изучению аналитического отчета ФИПИ о результатах экзамена по литературе, так как это позволяет обнаружить проблемные поля. Работу по подготовке к ЕГЭ я выстраиваю в соответствии с рекомендациями, которые даны в отчете.

Поскольку вопросы части В являются типичными для произведений, принадлежащих одному и тому же роду литературы, я посчитала целесообразным объединить их в отдельные блоки. Практически на каждом уроке я включаю в анализ литературного произведения вопросы, сформулированные в данных блоках.

Например, типичные вопросы по эпическим произведениям.

1. Как в литературном произведении называется монолог, который герой произносит «про себя»?
2. Как в литературоведении называют средство, помогающее описать героя («слабый», «тщедушный»)? / Как называются образные определения, являющиеся традиционным средством художественной изобразительности?
3. Как называется род литературы, к которому принадлежит произведение?
4. Как называется намеренное употребление в тексте одинаковых слов, усиливающее значимость высказывания?
5. К какой жанровой разновидности романа относится данное произведение?
6. Автор создал обобщенный образ «маленького человека». Каким термином принято называть подобные образы?
7. Как называется троп, обозначающий замену имени собственным описательным оборотом.
8. Как называется прием художественного преувеличения, при котором правдоподобие уступает место фантастике, карикатуре.
9. События в произведении излагаются от лица вымышленного персонажа. Как называется персонаж произведения, которому доверяется повествование о событиях и других персонажах?
10. Каким термином обозначают совокупность событий, повороты и перипетии в произведении?
11. Как называют форму иносказания, характерную для басен, притч? / Как называется прием иносказательного изображения отвлеченной идеи при помощи конкретного образа?
12. Как в литературных произведениях называется разновидность описания, позволившая автору воссоздать обстановку жилища?
13. Как называется эмоционально-оценочное отношение автора к изображаемому?
14. Какой вид тропа, основанный на переносе по смежности, использован в словосочетании «шкаф со старинным серебром... и китайским фарфором»?

Организация работы по части С направлена на развитие умения строить письменное монологическое высказывание на литературную тему. Прежде всего, учитель должен четко представлять, на какие проблемные вопросы должен будет ответить выпускник в части С. При изучении художественных произведений, включенных в кодификатор, я выстраиваю работу так, чтобы данные вопросы вошли в анализ произведения.

Особое внимание необходимо уделять совершенствованию приемов работы с эпизодом или сценой. Привлечение литературного контекста, когда в совместном поиске мы находим произведения одного или разных писателей, в творчестве которых воплощается указанная проблема или названный мотив, художественный прием и

т. д., стало неотъемлемой частью работы на уроке литературы. Обязательным условием подготовки к выполнению заданий части С является тщательное изучение критериев проверки и оценки выполнения заданий с развернутым ответом. При проверке письменных работ я опираюсь на критерии проверки и оценки выполнения заданий с развернутым ответом, разработанные для ЕГЭ по литературе, добавляя при этом такие критерии, как орфографические, пунктуационные ошибки. Стараюсь давать письменное обоснование выставленной оценки.

Результаты ЕГЭ разных лет показывают, что главное в учебной подготовке по предмету – хорошее знание текста произведений. Открытый сегмент Федерального банка тестовых заданий, помещенный на сайте, позволит ученикам самостоятельно проработать значительное количество заданий типа В. Систематическая работа по подготовке к ЕГЭ педагогических измерений позволили добиться определенных успехов. Выпускники 2010 и 2011 гг. показали достаточно высокий результат. Средний балл в 2011 году составил 70, 5%. Среди моих учеников есть выпускники, набравшие 100 баллов на ЕГЭ по литературе в 2010 и 2011 гг.

### **Литература**

1. Отличник ЕГЭ. Литература. Решение сложных задач / ФИПИ; авторы-сост.: Н. А. Попова, О. Б. Марьина. М., 2010.
2. ГИА-2010. Экзамен в новой форме. Литература. 9 класс / ФИПИ; авторы-сост.: А. В. Федоров, Л. В. Новикова, Е. А. Зинина. М., 2009.
3. ЕГЭ-2011: Литература / ФИПИ; автор-сост. С. А. Зинин. М., 2010.
4. ЕГЭ. Литература. Тематические тестовые задания / ФИПИ; автор: Е. Л. Ерохина. М., 2010.
5. Единый государственный экзамен 2011. Литература. Универсальные материалы для подготовки учащихся / ФИПИ; авторы-сост.: Л. Н. Гороховская, С. А. Зинин. М., 2010.

## РАЗРАБОТКА ЭОР И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

*Соснина Л. В.*

МБОУ «Чекменёвская ООШ», Пермский край  
Lyubashasosnina@mail.ru

Мир вокруг нас стремительно меняется. Перемены коснулись всех сфер жизни общества: даже ребенок из глубинки прекрасно разбирается в устройстве мобильного телефона, осознает роль интернет-ресурсов, легко общается в различных социальных сетях.

Нынешнее поколение школьников энергичное, активное, но с особым, «клиповым» восприятием жизни. И от нас, педагогов, зависит, чем напитать, наполнить этот видеоряд.

Примерно 4 года назад ученик 9-го класса задал вопрос: «А зачем мы учим стихи? Нам ведь это в жизни не пригодится». В его голосе не прозвучало какой-либо агрессии, издевки, но реплика очень точно отразила проблемы современного гуманитарного образования: как преподавать литературу в сложившихся условиях?

Важно признать факт: проводить уроки только по традиционной форме нельзя. Нужны иные приемы и методы подачи учебного материала.

Как же направить энергию молодых ребят в позитивное, полезное русло? Говорить с подростками необходимо доступным, понятным им языком. Психологи утверждают, что главное на уроке – старт, эмоциональное начало. Перефразируя слова капитана Врунгеля, скажем: «Как урок начнете, так он и пройдет».

Помочь решить означенные проблемы помогают информационные технологии. Сейчас, конечно, никого не удивит их применением в учебном процессе. Но ведь важен не сам факт использования ЭОР, а то, что продукт представляет по сути, по содержанию: форма подачи материала, оригинальность цветового решения, эстетичность, полезность, логичность.

Если говорить о воплощении идеи применительно к урокам гуманитарного цикла, то совершенно очевидно, что при использовании мультимедийного приложения на занятии (клипа) максимально должны быть задействованы все возможные способы влияния на эмоциональную составляющую учеников: зрительное восприятие (качественный визуальный ряд), звуковое наполнение (тщательно продуманное), поскольку урок литературы прежде всего урок чувствования, сопереживания. Любая картинка, использованная на уроке, должна нести смысловую нагрузку, «работать». Не секрет, что наши дети слышат очень мало хорошей музыки, поэтому на уроках должны быть максимально использованы аудиоматериалы. Когда видишь ребенка в наушниках, с сотовым телефоном в руках, по-настоящему опасаясь за его здоровье: ведь не Чайковского слушает он на перемене! Но трудно мгновенно научить восприятию классической музыки – лучше это делать поэтапно, ненавязчиво, постепенно, опираясь на зрительный образ. При создании собственных цифровых ресурсов ребята просят оказать помощь именно в подборе музыкального материала: к ним уже пришло осознание важности этого компонента.

В начале занятия школьникам предлагается посмотреть и оценить учебный фильм, клип на стихотворение.

Замечательно, если ролик вызовет дискуссию: ребят нужно провоцировать. Каким образом? Подобрать аудиозапись с необычной подачей стихотворения актером и поинтересоваться у ребят, как бы прочитали они. Можно спросить, что бы учащиеся изменили в видеоряде и по какой причине. Потрясающий отклик вызывают у ребят клипы на стихотворения А. А. Блока «Ночь, улица, фонарь, аптека...», «О доблестях, о подвигах, о славе...», М. Ю. Лермонтова «Бородино», «Когда волнуется желтеющая нива...» и т. д. В ряде случаев ролик можно показать после анализа стихотворения.

Все ролики можно использовать в качестве тренажера для заучивания стихотворения наизусть.

ЭОР (клипы) прошли успешную апробацию, которую осуществляли учителя разных школ Москвы и Пермского края в классах различного уровня и степени подготовленности к восприятию учебного материала. Опираясь на примеры клипов учителя, школьники осваивают различные программы и создают свои наборы электронных образовательных ресурсов.

С внедрением в учебный процесс ИКТ у обучающихся появилась возможность еще большего раскрытия творческих способностей через создание клипов и фильмов. В этом компоненте возрастает роль учителя как посредника между учеником и компьютером. Нельзя сказать ребенку: «Создавай! Делай!» Ему нужен пример качественный, обдуманный, сделанный с душой проект. Следовательно, все творческое направление можно представить в виде следующей схемы:

- чтение;
- осмысление;
- формирование образа (зрительного, слухового);
- создание (рисунок, презентация, фильм);
- систематизация;
- поиск материала;
- запись звукового сопровождения (работа с микрофоном);
- совместное формулирование критериев оценки;
- представление и защита своей работы (для учащихся).

---

Апробация новых программ – захватывающий и интересный процесс. Творчески работающий учитель никогда не остановится на достигнутом, а будет двигаться дальше, увлекая в этот путь своих учеников. Тогда любой школьный урок станет насыщенным и разнообразным.

## ЧУДЕСНАЯ СИЛА СКАЗКИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Стоянович Б.

Учительский факультет Вранье, Университет в Нише  
bubast@ucfak.ni.ac.rs, bubastojanovic@gmail.com

*Сказка как ореховая скорлупа,  
Это рассказ, и в рассказе стихотворение,  
И в стихотворении зерно динамита,  
А среди динамита любовь,  
Любовь, которая все побеждает.*  
Исидора Секулич

Художественная литература – это учебная область, которая полностью эстетически мотивирована, и это следует знать всем толкователям художественной речи. Поэтому при выборе, интерпретации и оценке художественных произведений эстетический критерий важнее всех. Главная цель литературно-эстетического воспитания – путем развития сенсорного, языкового и литературного чувств совершенствовать художественный вкус и развивать у учащихся навыки чтения. При помощи художественных текстов, сочинений, упражнений развивается способность сопереживать и воображение, учащиеся привыкают к восприятию множества точек зрения, сосредотачиваются на необычных деталях, нюансах, особенностях изображаемого, – учатся видеть красоту, которая, в принципе, состоит из мелочей [1].

Литературное искусство является сокровищницей человеческого знания и мудрости, которая хранит опыт прошлого, передает молодому поколению художественно осмысленные истины о жизни. Эстетические переживания крайне необходимы человеку, потому что это положительные эмоции, которые, – если их понимать как вторичные мотивы, определяющие структуру личности, – в значительной степени влияют на мотивы ее поступков, обуславливая осмысленность и гуманистическую направленность ее поведения [2]. Искусство влияет на мораль силой художественных примеров, представляя привлекательные образы героев литературных произведений. Влияние искусства на формирование мировоззрения человека неразрывно связано с общим процессом духовного становления личности, накопления ею знаний, развитием эмоциональной сферы, чувств и эстетического вкуса. Позитивное влияние положительного героя художественного произведения на читателя признается всеми [3]. Искусство учит нас подходить к восприятию жизни эстетически и с эстетической позиции оценивать предметы и явления окружающей среды. Развивая эстетический вкус, искусство способствует тому, что повседневная жизнь становится гуманнее, красивее и лучше. «Художественное произведение оказывает воспитательное воздействие, если пробуждает эстетические чувства, воображение, ассоциации и общую психическую деятельность, одним словом, оно воспитывает, если субъект, то есть воспитанник, может это ощутить» [4: 148–158]. Преобразуя произведение для себя, читатель и сам изменяется.

Проблема места и роли сказки в воспитании детей не нова, однако сегодня она приобретает особенное значение, когда мы говорим о формировании благородной, гуманной и глубоко моральной личности. Романтизм в искусстве провозгласил приоритет воображения над разумом, эмоциональности над рационализмом и индивидуальности над безличностью. Самый значительный выразитель прогрессивных идей этого времени В. Г. Белинский, анализируя детскую литературу XVIII в., утверждал, что она не дала ребенку того, что должна было дать. Особенно он подчеркивал значение в воспитании детей народных сказок, которые не только приближали ребенка к народной культуре, но развивали мечты и эмоции.

Как вид литературы сказка играла значительную роль в формировании и развитии индивидуальных качеств не только многих литераторов, но и проявивших себя в других областях выдающихся личностей. Своим пением и рассказами няня Арина Родионовна в значительной степени влияла на развитие творческих способностей великого русского писателя Александра Пушкина. Очарованный красотой народных сказок, он из ссылки писал брату в 1824 г.: «Как прекрасны сказки! Каждая – поэма!» Льву Толстому, когда он был мальчиком, на ночь рассказывал сказки крепостной старик, которого дед писателя купил именно за его талант рассказчика. Максим Горький запомнил многие сказки, рассказанные ему бабушкой Акулиной Ивановной, мудрой женщиной и большим знатоком фольклора [5].

Сказки, как чудесные рассказы, свидетельствуют о том, что в мире все связано, что правда всегда на стороне того героя, кто храбр и готов бороться за нее. Это помогает ребенку войти во взрослую жизнь и обрести гармонию с миром и самим собой; вырасти здоровым и счастливым человеком, у которого для каждой вещи, каждого существа найдется доброе слово. Мечта и уверенность в себе – вот что должно быть основой жизни каждой деятельной личности.

Очень интересным примером является ответ В. Айнштейна одной самолюбивой матери. На вопрос о том, что ее ребенку надо читать, чтобы стать таким гением, как он, Айнштейн ответил: «Сказки!» «А потом?» – продолжила мать. «Также сказки», – ответил он. Такой ответ не случаен, потому что в сказках есть не только архетип нашего собственного существа; сказки – один из источников, питающих наши эстетические и этические нормы. Капсюль любви, который несет в себе сказка как литературный вид, представляет собой «лекарство» для излечения многих «болезней» современного общества. И «несчастливы все люди, которым в детстве никто не рассказывал сказки» [6]. Действительно, слушание, чтение и восприятие сказки можно сравнить с «разбрасыва-

нием семян», лишь часть которых прорастет в сознании ребенка. Одни будут сразу влиять на его сознание, другие – на подсознание. Третьи будут «дремать» до тех пор, пока ум ребенка не подготовится к их восприятию... Однако семена, павшие на благодатную почву, прорастут и превратятся в прекрасные цветы и могучие деревья, пробудят светлые чувства, научат понимать, жить надеждой, избавят от тревог и, таким образом, обогатят жизнь ребенка в настоящем и помогут в будущем» [6].

И в дошкольном, и в школьном возрасте сказка влияет на личность ребенка. Не навязывая определенной картины мира, она расширяет границы детской мечты, знакомит с новыми героями, чудесными событиями, представляет необычные поединки добра и зла, в которых нет победителей и побежденных, но, став свидетелями таких поединков, ребенок обогащается эстетически, эмоционально и интеллектуально, становится более зрелыми, духовно более богатым, морально более сильным.

#### **Литература**

1. *Николич М.* Учебные принципы. Литература и язык. 3. Белград, 1991.
2. *Стоянович Б.* Интерпретация сказки в младших классах начальной школы. УФ во Вранье. Вранье, 2007.
3. *Митрович Д.* Современные проблемы эстетического воспитания / Институт для публикации учебников СР Сербии. Белград, 1969.
4. *Марицки Д.* Теория восприятия в науке о литературе. Белград, 1978.
5. *Златанович М.* Настоящее и ложное народное поэтическое творчество. Деспотовац, 1996.
6. *Бетелхайм Б.* Значение сказки. Белград, 1979.
7. *Николич М.* Методика сербского языка и литературы / Институт для публикации учебников и учебных средств. Белград, 1992.

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОМОЩИ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Стрелетова Т. В.*

ФГОУ СПО Волгоградский политехнический колледж им. В. И. Вернадского,  
г. Волгоград

При развитии каждого индивида неизбежно повторяется процесс приспособления к социальной среде, вхождения в нее и освоения социального опыта.

Овладение социальным опытом представляет собой освоение человеком всего богатства предметной культуры и многообразия человеческих общественных отношений. В процессе обучения в данном случае я выделяю два основных аспекта: деятельность и общение. Необходимо учитывать, что усвоение социальной информации определяется как внутренними, так и внешними факторами. Внутренние обусловлены процессом подражания, идентификации, адаптации, силой убеждения, воздействием примера и т. д. Внешние – это все те общественные институты, с которыми взаимодействует человек и которые существенно влияют на усвоение им социального опыта: семья, школа, вуз, средства массовой информации и т. д.

Социализация человека организуется сознательно и целенаправленно через систему образования, просвещения, нравственно – в процессе эстетического и патриотического воспитания. Главным источником для получения системы знаний являются различные формы деятельности человека. И чтобы эти формы деятельности имели целенаправленно организованный характер и осуществлялись в короткие сроки, необходимые для обеспечения заданного уровня подготовки человека к общественной практике, общество создает систему образования и воспитания, которая возлагает определенные функции на специально подготовленных людей – педагогов.

Преподаватели русского языка и литературы в этой группе явно занимают наиболее значимое место. В этих учебных дисциплинах собран весь многовековой опыт становления и развития человеческого общества, и я свои предметы считаю более социальными, чем все прочие. Очевидно, это субъективный взгляд, но, разрабатывая план урока, я на первое место ставлю раскрытие социальных, затем нравственных и, далее, философских проблем.

В свою очередь, каждый педагог обязан четко представлять себе ту роль, которая ему отведена в социализации человека. Я эту роль вижу так: педагог – связующее звено между социальным опытом человека и опытом обучающегося индивида, т. е. организатор и руководитель процесса усвоения индивидом социального опыта. А далее осуществляется конкретизация этой роли через цели и задачи: передача обучаемым системы знаний, умений, навыков, формирование личности и т. д.

Преподаватель литературы (поскольку речь идет конкретно о преподавании литературы) обязан учитывать определенные моменты, связанные со спецификой условий, и считаться с потребностями общества.

На сегодняшний день молодежь очень мало читает (отсюда косноязычие, слабый словарный запас, безграмотность, отражающаяся на письме). Я думаю, что эта социальная проблема разрешима и большая доля в этом отводится литературе – при условии использования всего поля деятельности педагога. Ограничиваться школой педагог не имеет права, иначе как доказать студенту-первокурснику, что первейшая социальная роль личности – это роль труженика (молодое поколение имеет специфическое представление о труде на благо общества). На уроках литературы, обобщая опыт развития общества в различные временные периоды, педагог обязан показать необходимость и значимость выполнения важнейшей социальной функции человека – трудовой. К примеру, изучаем роман И. С. Тургенева «Отцы и дети». Поднимаю социальную проблему: кто нужен России: труженик Евгений Базаров или его идейный антагонист Павел Петрович Кирсанов? На итоговом уроке (урок-спектакль) студенты-первокурсники искренне дают один и тот же ответ: нужен России Базаров. Симпатичные Кирсановы даже вредны для общества, потому что в своей бездеятельности представляют то самое болото, которое, при попустительстве со стороны общества, способно поглотить всю Россию.

Каждую социальную проблему я стараюсь высветить, используя наиболее подходящую для рассмотрения данной проблемы форму урока. Это может быть: урок-фейерверк, урок-вернисаж, урок-киносценарий, урок-исследование, урок-сон, урок-фантазии, урок-спектакль, эпистолярный урок, урок-репортаж и огромное количество других форм и видов уроков. Главное – не забывать об использовании всех зон социального поля своей деятельности и всех средств, имеющихся в моем распоряжении.

В своей деятельности педагога я всегда выделяю важнейший момент, который необходимо учитывать при общей разработке модели подготовки выпускника учебного заведения, – социальный заказ общества в соответствии с его потребностями в определенный период развития.



**«ГРАНИЦЫ МОЕГО ЯЗЫКА ОПРЕДЕЛЯЮТ ГРАНИЦЫ МОЕГО МИРА»  
(Л. ВИТГЕНШТЕЙН):  
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ВОСПРИЯТИЯ  
СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА**

*Топехина О. Н.*

ГБОУ гимназия №49, г. Санкт-Петербург

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

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

Литературное образование в школе включает три этапа:

– обучение чтению и восприятию художественного текста, умению пересказывать текст и выявлять тему произведения;

– определение авторской позиции при чтении художественного произведения;

– знакомство с основными понятиями по теории литературы.

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

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

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

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

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

Вот несколько примеров литературного диалога эпох.

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

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

2. Назначения поэта и поэзии. Ф. И. Тютчев. «Silentium!»; Л. С. Рубинштейн. «Случаи из языка; Немолчный «Silentium».

*Вопрос ученикам.* Что нового в осмыслении темы молчания в творчестве современных авторов?

3. Судьба русской женщины. А. Н. Островский «Гроза», «Бесприданница»; В. П. Астафьев. «Людочка».

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

4. «Мысль семейная». Л. Н. Толстой. «Война и мир»; Л. Петрушевская. «Свой круг».

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

5. Образ Петербурга. Ф. М. Достоевский. «Преступление и наказание»; Т. Толстая. «Чужие сны».

*Вопрос ученикам.* Чем отличаются петербуржцы XIX в. от жителей современного города?

6. Литература рубежа веков. Серебряный век русской поэзии; М. Н. Эпштейн. «Имя века».

*Вопрос-размышление для учащихся.* Почему важно дать имя веку?

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

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

### **Литература**

1. Белокурова С. П., Друговейко С. В. Русская литература. Конец XX века. Уроки современной русской литературы: Учеб.-метод. пособие. СПб.: Паритет, 2001. 456 с.
2. Немзер А. Замечательное десятилетие. (О русской прозе 90-х годов) // Новый мир. 2000. №1. С. 199–219.

## КАЧЕСТВО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Троицкая С. Н.*

ГБОУ гимназия №1562, г. Москва

troickaya1562@mail.ru

В период реформирования образования одним из важнейших вопросов является вопрос о его качестве. Само понятие «качество» зачастую трактуется по-разному. Наиболее правильно, на наш взгляд, под качеством образования понимать определенный уровень освоения его содержания (знаний, способов деятельности и т. д.), который достигается на различных этапах образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями, стремлениями и целями воспитания и обучения [1]. Качество образования определяется не только количеством и качеством знаний, но и степенью личностного, духовного, гражданского развития подрастающего поколения. Очевидно, что без гуманистического по содержанию образования (в том числе литературного) и в условиях кризиса прежних систем ценностей и деидеологизации образования в целом бессмысленно говорить о качестве школьного образования.

Школьный предмет «Литература» – предмет всеобщей культурной значимости – играет, безусловно, ведущую роль в формировании духовного облика и нравственных ориентиров молодого поколения. Литературное развитие глубоко и всесторонне связано с общим умственным развитием, «воздействует на очень широкую сферу психики, речь, эстетическое и художественное развитие – по существу, на формирование всей личности человека» [2: 3].

К сожалению, сейчас в образовании складывается такая ситуация, когда вопрос о роли и месте литературы в школе стоит довольно остро. Отказ от устоявшихся традиций в преподавании литературы, появление новых форм итоговой аттестации, проблема приобщения ученика к чтению заставляют ставить новые цели изучения литературы в школе, искать альтернативные универсальные технологии преподавания.

Что же тогда может стать целью изучения литературы в школе? Формирование читателя, способного к самостоятельному общению с художественным текстом. Проще говоря, нужно научить школьников читать и размышлять о прочитанном, оформляя свои мысли в форме высказывания. Что же будет свидетельствовать о достижении цели? Понимание художественного произведения. Однако на сегодня нет параметров, критериев, показателей, по которым можно было бы измерить понимание художественного текста, да и определить это фактически невозможно. В психологии понимание представляется как «способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат», т. е. способность, которая проявляется прежде всего в восприятии литературного произведения. Чтобы читать и воспринимать художественное произведение, надо обладать развитым воображением, эмоциональной отзывчивостью, наблюдательностью, чувством поэтического слова. Восприятие литературно-художественных произведений развивается, совершенствуется под воздействием обучения, в процессе чтения произведений, усвоения необходимых теоретических и историко-литературных знаний.

Процесс литературного развития и его взаимодействие с процессом обучения нуждается в выработке критериев литературного развития школьников.

Опытная проверка критериев литературного развития требует учета многих показателей, обусловливаемых как характером воспринимаемого литературного произведения (вид, жанр, стиль, язык), так и возрастом и индивидуальными особенностями читателя. Читательский опыт школьника, умение видеть детали и воссоздавать по ним целостный образ (образная конкретизация и образное обобщение) могут служить критериями литературного развития. Кроме того, должны учитываться показатели не только чтения, но и других видов литературной деятельности учащихся, в частности сочинений литературно-критического и творческого характера, собственное творчество (стихи, рассказы). Думается, что критерии литературного развития следует принять за основу при оценке качества литературного образования.

Следует отметить, что в процессе обучения надо развивать наблюдательность, воссоздающее воображение, способность к сопереживанию, эмоциональную и образную память, чувство поэтического слова, формировать эстетическое отношение к произведению. Для этого учащимся сообщаются необходимые теоретические знания, и юные читатели учатся самостоятельно анализировать и оценивать читаемое, выражать к нему личностное отношение. На уроках литературы это может быть самостоятельная аналитическая работа с текстом, для чего используются опережающие задания разного уровня сложности, задания на составление планов, тезисов, конспектов, обсуждение проблемных вопросов.

В нашей практике хорошо зарекомендовал себя методический прием, основанный на опережающих заданиях: каждый учащийся, используя памятку «Как работать с книгой» [3], самостоятельно работает над произведением до изучения его на уроках литературы.

### **Краткая памятка**

#### **I. До чтения текста**

Начинайте работу с заголовка. Настраивайте себя для дальнейшей работы с текстом.

#### **II. По ходу чтения**

Ведите диалог с текстом. Выявляйте скрытые в тексте вопросы, стройте свои предположения, проверяйте их. По ходу диалога постарайтесь осознать, что вам непонятно. Выясните трудные для вас вопросы. Делайте выписки, подчеркивайте важные мысли, составляйте схемы, чертежи, таблицы. Разбирайте конкретные примеры.

### **III. После прочтения текста**

Попытайтесь выразить главную мысль текста. Читайте повторно трудные для вас части текста. Составьте план. Задавайте себе вопросы по всему тексту. Проверяйте себя.

### **Литература**

1. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Круглый стол // Педагогика. 1996. №5. С. 72–80.
2. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М., 1976.
3. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Как учить работать с книгой. М., 1995.
4. Программы общеобразовательных учреждений / Под ред. чл.-корр. РАО проф. В. Г. Маранцмана. Литература. 5–9 классы. М., 2008.
5. Беляева Н. В. Дифференциация обучения как средство повышения уровня литературного развития учащихся // Русская словесность. 2004. №5. С. 42–50.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИЦИЙ ЧИТАТЕЛЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Уразаева М. Н.

МБОУ СОШ №1, г. Губкинский, ЯНАО

s1ps@yandex.ru

В век информационной избыточности современные подростки теряют интерес к такому виду деятельности, как учение. В наших северных городах нефтяников и газовиков ситуация осложняется еще и тем, что в школах обучаются дети разных национальностей (в МБОУ «СОШ №1» г. Губкинский обучаются дети 23 национальностей), которые плохо владеют языком, часто у них нарушен грамматический строй. Необходимо вовлечь личность в творческий процесс, включающий в себя три основных этапа: 1) формирование мировоззренческой позиции; 2) формирование положительной «Я-концепции»; 3) осуществление субъектных отношений. В нашем представлении эти задачи решаются дидактическими принципами развивающего обучения системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Но в данном образовательном учреждении преподавание курса литературы ведется по Рабочей программе, составленной на основе Программы по литературе для общеобразовательных учреждений (5–11 классы, базовый уровень. 10–11 классы, профильный уровень) под редакцией В. Я. Коровиной.

Опишем подробнее некоторые типы работы читателя, которые оказались наиболее эффективными.

*Выразительное чтение учащихся* (наизусть или по книге). Лучше, если тексты учащиеся будут выбирать для себя сами (на этом особенно акцентируем внимание при изучении поэтического произведения). Такую работу интереснее проводить в форме конкурса чтецов. При этом учащиеся самостоятельно оценивают чтение текста одноклассника по заданным критериям.

Рисунок к анализируемому отрывку или целому произведению, сделанный самим учащимся, позволяет воссоздавать зрительный образ, закреплять его в памяти и развивать творческое воображение. Учащиеся 5–6 классов очень быстро подмечают, все ли изображено на рисунке, чего недостает, чья работа самая яркая, запоминающаяся

*Вычитывание.* Сначала оно проходит в форме *коллективной работы класса*, когда дети постоянно меняют акценты в работе читателя: «прочитывание» текста, толкование его. Каждое толкование должно подтверждаться доказательством из текста и может строиться по схеме Т – А1 – Ц1 – А2 – Ц2 – В = (тезис – аргумент 1 – цитата 1 – аргумент 2 – цитата 2 – вывод). Следующий этап – создание *индивидуальной письменной работы*: экскурсия, сочинение-отзыв, письмо герою и т. п. Жанр экскурсии позволяет увидеть наиболее яркие, запомнившиеся моменты произведения, эпизода.

«*Размышления о жизни*». Работу автора-публициста Г. Н. Кудина назвала «школьной публицистикой». Остановимся на описании *некоторых условий*, обеспечивающих плодотворную работу учащихся:

1) при выполнении творческих работ нельзя оценивать грамотность. Это условие вполне соответствует психологическим законам творчества: ребенок не может выполнять одновременно несколько разных и сложных задач;

2) желательно, чтобы все типы читательской позиции были представлены в творческих работах ребят 8–9 классов в течение месяца (в классной или домашней работе, в устной или письменной форме);

3) в процессе нашего обучения пришлось решать вопрос о формах фронтальной *коллективной проверки* домашнего чтения. Мы сочли возможным использовать идею кандидата психологических наук Г. Г. Микулиной и ввели письменную проверку домашнего чтения. Начиная с 1-й четверти 5-го класса этой работе мы посвящали пять-семь минут в начале или в конце урока. Учитель задавал детям пять вопросов по прочитанному дома тексту, а каждый ребенок записывал свой ответ. В результате работа по проверке домашнего чтения приобретала для детей все более содержательный характер и постепенно переросла в форму серьезных контрольных работ.

Таким образом, пошаговая реализация опыта может выглядеть так.

этап	Позиция	Класс	Основное содержание	Приемы
1	Формирование позиции читателя.	5–6	Главное – научить давать оценку, высказывать свои впечатления. Выразительное чтение дает возможность, обращаясь к классу, выразить собственное понимание текста, который учащийся выбирает сам. Рисунок к отрывку, сделанный самим учащимся, позволяет воссоздать зрительный образ, закрепить его в памяти и развивать творческое воображение.  Эмоционально закрепить образ помогают инсценировки.	Иллюстрация произведения: – рисунок-описание; – создание обложки к книге (иллюстрация эпизода).  Инсценировка отрывка.

			Вычитывание текста – это смена позиций: «прочитывание» произведения, толкование его с использованием аргументов из текста.	Подбор фотографий, иллюстраций; составление вопросов по содержанию прочитанного; анализ средств художественной выразительности; анализ поэтического произведения по плану.
2	Формирование позиции критика.	7	Высказывая свои оценки, помогая уточнить чье-то суждение, учащиеся выступают в позиции авторов – читателей – критиков (соавторов).	Экскурсия, отзыв, письмо. Интервью у героя (пресс-конференция). Монолог героя «Ах, если бы...». Проблемная ситуация: «А как бы вы поступили на месте этого героя?»
3	Формирование позиции автора.	8–9	«Размышления о жизни» – это еще открытие самого себя и друг друга, позволяющее развивать важное качество публициста – выражение собственной позиции, личной заинтересованности, пристрастности.	Создание текста по законам предложенного жанра.

Итак, мы попытались показать, как можно формировать позицию читателя в процессе обучения литературе, если преподавать ее как предмет эстетического цикла; как ребенок может переходить из одной позиции в другую; как эти позиции сливаются.

Использование такого подхода приводит к изменению привычных форм общения на уроке, дает возможность самореализоваться каждому учащемуся независимо от уровня подготовленности. Одним из положительных моментов реализации данного опыта на уроках литературы является подготовка учащихся в сдачи экзамена в формате ГИА и ЕГЭ по русскому языку, так как реализует основные принципы подготовки для написания сочинения части 2.2 в формате ГИА (9 класс), части С в формате ЕГЭ (11 класс).

Материалы, подтверждающие эффективность работы, размещены на сайтах [hhh://www.intergu.ru](http://www.intergu.ru), [hhh://www.future4you.ru](http://www.future4you.ru) (см.: *Уразаева М. Н.* Методический сборник «Коммуникативные способы обучения на уроках литературы»).

### Литература

*Кудина Г. Н., Новлянская З. Н.* Литература как предмет эстетического цикла: Метод. пособие. 1 класс – <http://www.ro-lit.narod.ru/>

## НУЖНА ЛИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА?

Федоренко Е. О.

Специализированный учебно-научный центр НГУ, г. Новосибирск  
eo-fedorenko@yandex.ru

С конца 1980-х гг. место современной литературы в школе заняла «возвращенная». За двадцать лет она получила статус классики со всеми вытекающими отсюда последствиями. А собственно современная литература в школу так и не вернулась (в действующей программе есть, конечно, раздел, называющийся этим словосочетанием, но авторов, туда вошедших, мягко говоря, трудно считать «сегодняшними»).

Почему новейшей литературе не нашлось места в школьном курсе? Причин много. Среди основных, пожалуй, три.

Словесники со стажем помнят, как в середине 1990-х замелькала тревожная фраза: «Литература куда-то исчезла...» Литература никуда не исчезла – изменилась ее социальная роль: страна избавлялась от иллюзий литературоцентризма. Надо отметить, что у критиков- профессионалов она недолго числилась в потерянных. На рубеже веков зазвучали другие голоса: дескать, наоборот, русская литература никогда не была так обильна, многолика и эстетически состоятельна, как в современную эпоху. Но школа эти разговоры уже не слышала: литературный процесс и школьное преподавание оказались в непересекающихся плоскостях.

Сменив культурную парадигму, страна попала в информационное пространство. Соответственно, картинка, сотворенная с помощью новых технологий, как и предсказывал Маршалл Маклюэн, вытеснила книгу [1]. Школьники перестали читать: сначала – классику, потом – учебники. Где уж тут сетовать по поводу неостребованности современных писателей?

И наконец, литература, которая «здесь и сейчас», не очень-то «школьная». В массе своей она не лечит, а калечит; не воскрешает, а убивает. Виктор Ерофеев для оценки этого явления удачно применил старую метафору «цветы зла» [2]. А язык? Разве можно такие слова произносить в школьной аудитории?

Вопрос о месте современной культуры и, в частности, литературы в школьном образовании остается открытым. На просторах Интернета оформились на этот счет две полярные точки зрения. Одна исходит из того, что массив русской классики все больше отдаляется от нынешнего школьника. Современная литература, по мнению сторонников этой позиции, способна вернуть ему интерес к художественному слову и, соответственно, приблизить классику [3]. Другая сводится к тому, что школа и современная литература – «вещи несовместные», поскольку в новейшей словесности нет текстов, «не калечащих детские души» [4].

Примечательно, что этот диалог ведут не практикующие учителя, а люди либо абсолютно нешкольные, либо, так сказать, «квазишкольные». В противовес дедуктивному подходу к этой проблеме хочу предложить свой – индуктивный.

Каждый раз, знакомясь с новыми «двухгодичниками» или «одногодичниками», слышу вопрос: «А мы будем читать современных авторов?»

В середине нулевых для тех, кто задает вопросы, подготовила спецкурс. Сначала он назывался «Русская литература последнего десятилетия (1985–2005)» – понадобилась «перезагрузка». Новая версия спецкурса – «Самая современная литература» – также не оказалась долговечной. А в этом учебном году появилась еще одна его редакция, кажется более удачная, – «Русские писатели XXI века». Смена названий демонстрирует сдвиги в приоритетах.

Когда анкетировала слушателей спецкурса на последнем занятии, чаще всего повторялась сентенция: «Я думал (а), что современной литературы нет, а, оказывается, она достойна внимания».

Сделала попытку создать электронный путеводитель по современной литературе, рассчитанный на заинтересованных старшеклассников (бумажные учебники наши физматшкольники практически перестали читать).

С самыми заинтересованными провела несколько вполне научных конференций, на которых, кстати, выступали и студенты-филологи. Обдумывали влияние Интернета на жанровое своеобразие современной прозы, рассуждали об образе автора в сетевой словесности, о стратегиях массовой литературы в творчестве Л. Улицкой, о влиянии У. Фолкнера на прозу О. Зайончковского, о неомифологизме О. Славниковой, о пелевинских ноу-хау. По ходу дела, некоторые потенциальные физики и математики превращались в профессиональных филологов. Но спецкурсы и конференции – это дополнительное учебное время, это всего лишь 3–4% учащихся. А проблема отношений современной школы и современной литературы остается нерешенной.

Этой зимой организовала «круглый стол» с участием старшеклассников и преподавателей. Физматшкольникам предложила прочитать хотя бы одну из современных книг, получивших признание критиков и интернет-сообщества, и выступить с экспертной оценкой. Выступления неожиданно для меня получились блестящими, а все книги, вынесенные на обсуждение, были признаны «нужными» современным тинэйджерам. Подводя итог «круглому столу», старшеклассники сделали ряд довольно обоснованных выводов. Мне кажется, к ним стоит прислушаться.

1. Школьный курс литературы должен состоять из классических, проверенных временем произведений – современной литературе, чтобы стать фактом школьной программы, следует «отстояться».

2. Выпускник школы должен иметь представление о современной культуре, в частности о новейшей литературе. Если школа его не сформирует, «представление» вряд ли будет адекватным.

3. Разговор о современной литературе со старшеклассниками нельзя начинать за две недели до окончания школы. Необходимо постоянно, в разных формах («круглые столы», спецкурсы, интеллектуальные игры, конференции) знакомить школьников с тем лучшим, что существует в новейшей культуре.

4. Нужны специальные школьные сайты, аккумулирующие эту информацию.

5. В классический курс литературы уместно добавлять эпизоды современной литературной жизни (книжные фестивали, презентации, интервью, выступления, вручение литературных премий и т. д.).

6. Желательно, чтобы старшеклассники успевали прочесть одну-две современные книги, получившие признание литературного сообщества.

#### **Литература**

1. Федоренко Е. О. Картинка побеждает! // Роль искусства в гуманитарном образовании школьников: Материалы конференции. Новосибирск, 2011. С. 39–41.
2. Ерофеев В. В лабиринте проклятых вопросов. М., 1996. С. 216–231.
3. Попова Н. А. Александр Грибоедов против Марии Ватутиной, или Надо ли школьным учителям преподавать современную литературу – <http://magazines.russ.ru/znamia/2011/5/po13.html>
4. Кузнецова А. Современная литература и школа: вопрос совместимости – <http://www.rosculture.ru/opinion/-item14286>

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

*Хренова О. М.*

Издательство «Мнемозина», г. Москва

Важнейшей составляющей ФГОС основного общего образования является духовно-нравственное развитие обучающихся, формирование их ценностной ориентации.

«Способность литературы формировать строй чувств и мыслей людей» [1: 84], целостно воздействовать на духовный мир личности, ее ценностное сознание уникальна. Этот потенциал необходимо реализовывать с начала изучения литературы в основной школе.

**Потребность формировать свой ценностный мир через освоение произведений искусства слова, общаясь к ценностям, выработанным культурой**, развивается у учащихся постепенно при соблюдении двух условий. Первое – отбор значимых текстов для изучения и самостоятельного чтения. Второе – структурирование курса и разработка образовательной стратегии, направленной на формирование означенной потребности.

Читательский опыт учащихся 5–6 классов (младших подростков 10–11 лет) невелик. Художественного материала, чтобы ставить во главу угла теоретико-литературные обобщения, в их багаже недостаточно. Рано приступать и к изучению курса на историко-литературной основе, использовать произведения, далекие от читательских потребностей и возможностей школьников этого возраста. Практика построения начальных школьных курсов на теоретико- и историко-литературных основах в XIX и XX вв. приводила к замене изучения самой литературы (чтения и разбора текстов) зазубриванием сведений о литературе, к схоластике и падению интереса к чтению.

В нашей системе (УМК по литературе издательства «Мнемозина») курс 5 и 6 классов структурируется на основе сочетания жанрового, проблемно-тематического и хронологического принципов. Сочетание этих трех принципов позволяет отбирать произведения, актуальные для младших подростков и выигрышные в плане решения образовательных задач.

Имеются в виду следующие задачи: а) развитие читательских качеств и умений; формирование начитанности (знакомство с произведениями разных жанров; различного эмоционального звучания); б) развитие интереса к серьезному чтению, потребности в нем; в) накопление в памяти историко-литературных сведений; г) освоение необходимых теоретико-литературных понятий на уровне их самостоятельного применения в осмыслении текстов; д) постепенная подготовка к освоению курса на историко-литературной основе в старших классах.

По жанровому принципу изучаются мифы, устное народное творчество, литературные сказки, басни, баллады. По проблемно-тематическому принципу – реалистические в своей основе произведения, требующие развернутого историко-бытового, лексического, литературоведческого комментариев. Причем внутри каждого проблемно-тематического раздела и в последовательности их расположения в учебниках соблюдается хронологический принцип. Так формируется элементарный историзм представлений подростков о мире человека – и в то же время на первый план выдвигается их приобщение к доступным бытийным проблемам. Учащиеся направленно обогащают свое представление о сложной духовной жизни человека, его взаимоотношениях с окружающими, о проблемах, с которыми сталкиваются их сверстники, о ситуациях нравственного выбора, об ответственности человека за свои поступки и поведение, впитывают национальный менталитет, проникаются чувством патриотизма.

Основу курса составляют произведения классической литературы, прочно вошедшие в обиход детского чтения, в том числе и произведения, специально написанные для детей (например, «Кавказский пленник» Л. Н. Толстого). Они, как показывает практика, всё еще интересны юным читателям. Эстетическая, идейно-художественная ценность этих произведений проверена временем. Их можно рассматривать, по выражению Р. Арнхейма, как «минимальное искусство для минимальных людей», т. е. искусство «простых форм» [2: 254]. Они наиболее удобны как на начальном этапе развития у школьников умения воспринимать художественные приемы обработки жизненного и словесного материала в свете авторского художественного задания, так и на этапе литературного развития младших подростков.

Если легкость возникновения творческого состояния, поэтическое восприятие действительности, богатство и подвижность ассоциаций, впечатлительность, поэтическая зоркость – привилегия литературной одаренности, то на становление других качеств можно воздействовать через формирование читательских умений, способов действия.

Речь идет о воссоздающем и творческом воображении, об эмпатии – способности эмоционально реагировать на мироощущение автора текста, о чувстве слова, восприятии метафорического языка искусства, о постоянной контекстной работе по обогащению словаря, речевых синтаксических конструкций учащихся. А также о расширении объема внетекстовой информации, необходимой для понимания произведения; о развитии наблюдательности, внимания к деталям, цепкой образной памяти.

Компьютерные и тестовые технологии, насаждаемые в школе, в нашей образовательной стратегии имеют вспомогательное значение. Рассматривая освоение художественного произведения как чтение-соучастие, «как управляемое творчество» [3: 11] в соответствии с заложенной в тесте «устойчивой программой ценностных ориентаций и смысла» [1: 85], мы исходим из того, что субъективные реакции «вовсе не выводят произведение за пределы



литературы, а катализируют чтение, служат почвой для дальнейшей интерпретации вплоть до уровня рефлексии» [4: 50]. Свою задачу мы видим в выстраивании «маршрута чтения» [4: 52] в русле рецептивной эстетики.

Опосредованное участие уроков литературы в личностном освоении художественных текстов предполагает несколько этапов:

- 1) ценностно-ориентационный, предполагающий создание установки на восприятие текста, возникновение предварительной эмоции от встречи с ним [1: 86];
- 2) чтение-восприятие произведения, выявление субъективных реакций на текст;
- 3) обдумывание впечатлений и осмысление произведения, установка на анализ текста;
- 4) углубление и корректировка первоначального восприятия и оценки произведения в процессе его обучающего анализа на основе принципов целостности и проблемности;
- 5) воплощение пережитого через художественный текст в духовной сфере личности.

При этом все действия: языковые наблюдения, словесное иллюстрирование, выразительное чтение, разные виды пересказа, моделирование предстоящих событий, домысливание деталей, реплик, ремарок и т. д. – выполняются не ради их освоения, они являются основными приемами постижения текста.

### **Литература**

1. *Борев Ю. Б.* Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. М., 2003.
2. *Арнхейм Р.* Перцептуальный вызов в системе художественного образования // Новые очерки по психологии искусства / Пер. с англ. М., 1994.
3. *Макурenkova С.* Читатель и современные основания Слова // Теоретико-литературные итоги XX века. Т. 4. Читатель: проблемы восприятия. М., 2005.
4. *Ланглад Ж.* Читатель – творец неповторимости произведения / Пер. с франц. И. Кнеллер // Теоретико-литературные итоги XX века. Т. 4. Читатель: проблемы восприятия. М., 2005.

## ЛИТЕРАТУРА В СИСТЕМЕ ДИСЦИПЛИН, ИЗУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (ЛИТЕРАТУРА И ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ)

*Чемоданова А. М.*

МБОУ школа №3, г. Прокопьевск, Кемеровская обл.  
pcdo213@mail.ru

Современный уровень развития общества достиг больших успехов в техническом плане. Человек облегчил свой физический труд, создав огромное количество средств и машин, заменяющих его деятельность. А вот вопрос, связанный с нравственностью, остается открытым до сих пор. Проблема духовности, морально-нравственного состояния общества XXI в. остается одной из актуальнейших и требующих скорейшего разрешения.

Молодое поколение оказалось в окопах сквернословия, жестокости, агрессии, злоупотребления наркотиками и спиртными напитками. Юные души калечат многие соблазны, возникающие у них на пути.

Что же поможет спасти создавшееся положение? Только усилия и старания каждого из нас.

Большую долю ответственности в воспитании морально-нравственных качеств детей несет семья и школа. От сотрудничества этих двух классических общественных институтов зависит успешность любого воспитательного процесса.

Неоспоримой является мысль о том, что основы нравственности закладываются у ребенка в семье. Беседа с родителями, видя их поведение, ребенок начинает постепенно открывать и постигать окружающий мир; начинает искать ответы на вопрос, что такое хорошо и что такое плохо. Задача школы заключается в том, чтобы оказать помощь родителям в таком нелегком деле, как воспитание детей.

Многолетняя практика школы говорит о том, что любые общественные мероприятия с участием родителей сплачивают семью, помогают детям и взрослым найти нить взаимопонимания и взаимоуважения.

Хорошим проводником в нравственном мире для ребенка могут служить уроки, связанные с изучением основ православной культуры. Главным в данном предмете является не получение формальных знаний, а воспитание, формирование определенных нравственных принципов и поведенческих навыков у ребенка. Эти уроки предполагают объяснение материала, строящееся на основе диалога. Дети открывают вместе с прописными истинами христианства самих себя, свои природные умения.

Задача педагогов состоит в том, чтобы позволить проявиться всему доброму и вечному, естественным образом обитающему в детских душах, показать детям, что это не только хорошо, но и крайне необходимо человеку в жизни. Данные уроки уникальны и универсальны, так как помимо культурологического характера имеют интеграционную направленность, т. е. взаимосвязаны с другими учебными дисциплинами: литературой, историей, музыкой, изобразительным искусством и даже технологией.

Наша школа в сфере духовно-нравственного воспитания работает второй год. За истекший период детьми были достигнуты следующие результаты:

- участие в муниципальных конкурсах творческих работ «Святые русского народа», «Золотые купола»;
- призовые места в олимпиадах по основам православной культуры.

Со стороны учащихся наблюдается искренний интерес к данному предмету. Уроки строятся с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся. Благоприятное воздействие на детей оказывает посещение храма.

Главным источником знаний являются тексты художественной литературы. Анализируя их содержание, дети не только обогащают свой словарный запас, но и приобретают определенный нравственный опыт. Свои творческие способности ребята проявляют, участвуя в конкурсах, готовя праздники, выставки и презентации.

Таким образом, уроки, на которых изучаются основы православной культуры, являются средством решения следующих задач:

- углубляют знания учащихся в области литературы;
- способствуют воспитанию нравственности и патриотизма в подрастающем поколении.

## ШКОЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Чертов В. Ф.  
МПГУ, г. Москва

Российское литературное образование нуждается не просто в защите, но и в конкретных действиях, направленных на то, чтобы вписать его основные задачи в современный культурный контекст, соотнести их с бешеным ритмом стремительно меняющегося мира и с условиями жизни сегодняшнего школьника. Благодаря новейшим технологиям он (как и учитель) получил доступ к любой информации, в том числе и имеющей отношение к изучаемому в школе предмету, но при этом оказался (в отличие от учителя) во власти практически никем не контролируемой информационной среды. Современный учитель должен не только владеть базовой информацией, имеющей отношение к его профессиональным компетенциям, но и современными формами ее обновления. Учитывая темпы развития информационного общества и стремительное обновление технологий, повышение квалификации теперь должно осуществляться учителем практически постоянно. В противном случае он будет отставать от своих учащихся (и в области знаний, и в сфере технологий). Чтобы осознать остроту проблемы, достаточно посчитать, сколько основных источников информации (профильных энциклопедий, словарей, журналов и т. п.) издавалось, например, в середине XIX в., во второй половине XX в. и сколько таких источников, включая электронные, существует в настоящее время. Так, учитель-словесник в середине XIX в. вполне успевал следить за новинками современной литературы и ходом журнальной полемики (это было вполне реально), однако постепенно такая задача становилась все менее выполнимой. Сегодняшний учитель фактически может и не заметить появления нового Пушкина или Достоевского (и не найти информацию об этом в потоке публикаций преимущественно ангажированной критики).

Всем ходом развития информационного общества задается чрезмерная формализация, которая проникает во все сферы жизни («критерии», «индикаторы», «мониторинг», «стандарты», «модель» и т. п.). Как и моделирование, формализация представляет собой в большой степени упрощение, огрубление. Особенно много вопросов возникает в связи с формализацией в гуманитарной сфере, в отношениях между людьми (родителями и детьми, учителями и учениками) и в преподавании гуманитарных предметов (до сих пор не утихают споры по поводу тестирования по литературе). Что может противодействовать процессам формализации в образовании? Прежде всего, профессионализм, который предполагает, помимо прочего, интуитивное понимание опасности предельной стандартизации и всеобщего моделирования.

Обратимся к тексту «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», разработанной коллективом, участвующим в создании новых образовательных стандартов. Вот как там формулируется «национальный воспитательный идеал»: «Современный национальный воспитательный идеал – высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях русского народа» [1]. Нормативные документы часто воспринимаются нами довольно негативно именно потому, что четкие формулировки, особенно те, что связаны с воспитанием (гражданина, патриота), на деле не очень просто вписываются в конкретные предметные области и очень часто воспринимаются как «высокие» и невыполнимые (применительно к современной социокультурной ситуации и условиям работы конкретного учителя) цели. Можно ли измерить так называемые личностные результаты обучения? Как усвоят школьники уроки русской классики? Что здесь окажется более действенным средством? Прямые гоголевские вопросы и наставления («А нет ли и во мне какой-нибудь части Чичикова?»; «Чему смеетесь? – Над собою смеетесь!..»; «Русь, куда ж несешься ты? дай ответ. Не дает ответа»)? Или все-таки пушкинские намеки, размышления, оценки («Сказка ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок»; «Не приведи Бог видеть русский бунт – бессмысленный и беспощадный»)?

Опыт отечественной школы свидетельствует о том, что в русской классической литературе видели преимущественно ее актуальность и злободневность, соответствие историческому моменту. Она и впрямь очень часто задавала неудобные, «проклятые» вопросы, которые принимались как прямые призывы к действию. Не случайно такую огромную популярность на разных этапах развития нашего литературного образования имела так называемая «реальная критика». Нужно признать, что элемент провокации в русской классической литературе (как и в самой жизни), разумеется, присутствует. Однако преобладают все же картины жизни, общественных и личных отношений, побуждающие к диалогу, размышлениям.

Сложилась традиция рассматривать школьные курсы русского языка и литературы как некое единство, имеющее общие образовательные и развивающие задачи. Поэтому решение этих задач было возложено на одного предметника (учителя-словесника), а итоги обучения проверялись на едином экзамене (по русскому языку и литературе). Практические задачи обучения при этом всегда связывались с более высокими задачами – развитием личности, воспитанием гражданина, патриота своего отечества. Сегодняшнюю ситуацию с двумя экзаменами (по русскому языку и по литературе), во многом себя дублирующими (найти поэтическую фигуру, определить тему, разобраться в построении текста), можно оценить не только как нарушение сложившейся традиции обучения, дававшего положительные результаты, но и как очевидный просчет в постановке и решении общих педагогических задач.

Рассматривая историю отечественного литературного образования, мы лишь отчасти сможем оправдать ныне существующее положение вещей, ту коллизию, которую не может преодолеть современный учитель-словесник. С одной стороны, при постоянно увеличивающемся потоке информации чтение классической литературы неизбежно должно занимать все меньшее место в жизни школьника. С другой стороны, само понятие «классическая литература» применительно к нашей культуре вбирает в себя довольно много имен и произведений. Это весьма солидный перечень, в том числе писателей мирового значения и не принадлежащих к отдаленным историческим эпохам, «читаемых классиков» (Толстой, Достоевский, Чехов).

В школьных программах XIX в. преобладали небольшие по объему произведения русской литературы и несколько образцов зарубежной литературы (преимущественно во фрагментах). В начале XX в. в школу пришли романы Толстого, Достоевского, Тургенева, Гончарова. Уже тогда методисты стали говорить об опасности перегрузки учащихся и о невозможности организовать «медленное чтение». В советское время содержание стабильных школьных программ по литературе было весьма сбалансированным, нацеленным на то, чтобы снять перегрузку учащихся. Однако даже строго продуманная система изучения произведений русской классической литературы (обращение к их проблематике, нравственным исканиям главных героев) не снимала ряда противоречий, в том числе между сложностью художественных текстов и возрастом учащихся. Достаточно вспомнить дискуссию, началом которой стала публикация в «Литературной газете» письма 17-летней школьницы из Ростова-на-Дону «Я слишком боюсь “травмы” от классики». Вот фрагмент этого признания, сделанного, кстати, более 40 лет тому назад: «Современный мир формирует у человека прежде всего следующие качества: динамизм личности, рационализм мышления, революцию отношений, скоротечность чувств. Я – не девушка классики. Мне приходится не плыть в бальном танце, а плясать, дергаясь ногами, трясясь в ритме, боясь пропустить “главное”, “новое”, “современное”. Я не могу жить иначе и поэтому “грызусь” с классикой, ибо девушка классики с ее глубиной эмоционального восприятия не выдержит стресса» [2].

Методические работы последних лет, посвященные анализу литературного произведения, стали реализацией вполне четко обозначившейся тенденции превратить школьное изучение литературы в «школьное литературоведение». На уроки литературы пришла терминология современной науки, были разработаны оригинальные подходы к анализу художественного текста. Однако в то же время с еще большей остротой встал вопрос о чтении. Отмена обязательного (и единого) экзамена по русскому языку и литературе фактически вернула нашу школу к тому состоянию, которое вполне может быть охарактеризовано словами С. П. Шевырева, содержащими оценку картины чтения во второй половине XVIII в., эпоху правления Екатерины II: тогда чтение стало «роскошью образованности, привилегией избранных» [3].

Интеграция курсов русского языка и литературы, заложенная в проекте стандартов полного среднего образования, предполагает, с одной стороны, возрождение традиции и возвращение к единому (и обязательному) экзамену по русскому языку и литературе. С другой стороны, очевидна и необходимость новых подходов к содержанию и методике изучения русского языка и литературы на завершающем этапе общего образования. Невозможно существование полноценного предмета, который не несет ничего нового, является своеобразным двухлетним «повторением пройденного», как это случилось с курсом русского языка в старшей школе. Назрела необходимость изучения практической стилистики с целью формирования собственного стиля учащегося, развития таких необходимых навыков, как редактирование своего и чужого текста. Курс литературы в старшей школе может быть продолжением курса на историко-литературной основе, начатого в основной школе и посвященного преимущественно изучению классической литературы до середины XIX в. Одной из важных задач изучения в 10–11 классах литературы индивидуально-авторского периода развития всемирной литературы должно стать знакомство с многообразием индивидуальных стилей, традициями и новаторством в литературе Нового времени, в том числе и с целью формирования собственного стиля.

### Литература

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. 2-е изд. М., 2009.
2. Что такое урок литературы? М., 1970.
3. Шевырев С. П. Взгляд на современное направление русской литературы // Москвитянин. 1842. №1.

## ПРАВСТВЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Чулкова Л. М.

МБОУ лицей №57, г. Прокопьевск

Программа модернизации общего образования предполагает сохранение лучших традиций отечественного гуманитарного образования. Но отношение государства и общества к нравственному воспитанию подрастающего поколения вызывает тревогу. Сегодня острота вопросов «зачем учиться? чему учить? кого воспитывать?» не только не ослабла, а усилилась.

Чтобы получить ясные ответы на них, надо четко определить значение понятия «образование». В первых, это процесс усвоения знаний и его практический результат, целью его является накопление только тех знаний, которые признаются общественно полезными. Второе значение: это система государственных и частных образовательных учреждений и процессы, происходящие в их рамках, цель которых достаточно прагматическая – получение документа, «корочек». Есть еще одно значение, оно связано с этимологией понятия «образование»: это процесс формирования своего образа, результатом которого является выражение внутренней сущности души во внешнем облике. В этом значении процесс образования не сводится к интеллектуальному накоплению информации (тем более к получению «корочек»), а движется в направлении духовно-нравственных основ народа, его культуры.

Какое из этих значений востребовано в условиях современного реформирования? Думается, первое. И это очень прискорбно! Но стоит ли удивляться?

Сегодня 70% объема знаний, которые дает общеобразовательная школа, считаются лишними, реформа должна оставить только те, без которых человек не станет успешным, конкурентоспособным. Но возникает вопрос: что такое «успешный человек»?

Начальник департамента социального развития при правительстве РФ г. Гонтмахер (Московские новости. 2002. №2) в статье «Хватит ли у России человеческого капитала?» пишет: «Сейчас наконец происходит переход от Homo soveticus к Homo ekonomikus. Это позитивный факт. Теперь типичный россиянин в своих поступках начинает руководствоваться экономическими соображениями, считать деньги, стал больше суетиться на ниве зарабатывания средств». Не значит ли это, что успешный человек – человек, умеющий прежде всего зарабатывать деньги, конкурентоспособный, «экономический»?

Но «идея Ротшильда» – не наша идея! Реальна опасность замены гуманитарного образования технократическим, когда во главу угла ставится не воспитание личности, а изготовление очередного «винтика» к процессу производственных отношений. Иными словами, в проекте модернизации российского образования явно просматривается евро-американская парадигма. Мы видим попытку вместе с формами и методами модернизации перенести на нашу почву евро-американскую систему ценностей, основанную на рациональной протестантско-либеральной этике.

Никто не станет спорить, что России необходимо интегрироваться в Западную цивилизацию. Но Петр I тоже заимствовал в Западной Европе содержание и методику образования, а А. С. Пушкин называл это образование «проклятым», чуждым нашей «национальной физиономии». Мы вновь наступаем на те же грабли и надеемся, что будет другой результат. «Если общество живет американской мечтой, то литература напоминает об американской трагедии», – пишет литературный критик Л. Латынина (Новый мир. 1993. №11).

Американский идеал человека как тотального потребителя, поставившего свои желания и удовольствия в центр Вселенной, – вот в чем суть морального кризиса, который охватил Западный мир. «Западный человек сверхзачабочен материальным и чувственным удовлетворением и не способен к моральному самоограничению на основе четких нравственных критериев, а значит, под вопрос будет поставлено само его существование». Это слова не из идеологической агитки времен холодной войны, а из книги американского социолога и бывшего государственного секретаря США З. Бжезинского «Вне контроля. Смута на пороге XXI века» (1993). Еще более радикально высказывается глава католической церкви Иоанн Павел II об американской социальной модели, считая, что она «ведет к полному низведению человека до области экономики и удовлетворения материальных потребностей» («Мысли о земном», 1992).

Мы изо всех сил стремимся войти в цивилизацию, которая стоит перед сложнейшими проблемами. Уже в 1950–1960-е гг. в западной литературе появились работы социологов и психологов, предупреждавших о наступлении глобального кризиса духовной сущности людей. Было замечено, что у малышей угасает творческое воображение, деградируют базовые характеристики сознания. Все симптомы отражают невиданный в истории человечества процесс «расчеловечивания» людей, искажения их духовно-психической сущности, а в 1990-е гг. отмечается новое необычное явление – синдром физического и психоэмоционального выгорания.

Нашему же способу жизни, как верно заметил В. Г. Маранцман, «присуще верховенство нравственных потребностей». Русская литература – «по сути своей носительница нравственных идеалов и сверяет с ним картину мира, напоминая о ценностях духа». Но главная проблема литературного образования на современном этапе – отсутствие ясной его концепции, так как нет единого понимания сути своеобразия русской литературы, ее особой роли в русском обществе. Ведь в русской культуре именно литература всегда была средоточием духовной жизни страны и народа. Она наполнена муками поисков смысла жизни, гармонии, через которые про-

шла Россия за 1000 лет. Без личного сопереживания наших учеников, чувства их сопричастности к истории национального духа не произойдет вхождения формирующейся личности в жизнь страны, нации – в культуру.

Как этого достичь при кардинальном сокращении историко-литературного курса в старших классах? Конечно же, нет у нас такой возможности. Можно ли всю литературу XIX в. – от Карамзина до Толстого – изучить в 10 классе? А всю литературу XX в., включая теперь и Чехова, – в 11 классе? Причем в программу добавлены разделы: «Литература Серебряного века», «Литература русского зарубежья», «“Возвращенная” литература», современный пласт.

Что из этого получится, догадаться нетрудно. Раньше литературу XIX в. проходили шагом, литературу XX в. – рысью, теперь сразу перейдем на галоп. Раньше находили время работать с шедеврами текстуально – теперь все задавят обзоры. И чтение-переживание текста будет полностью заменено разговорами по поводу непрочитанных шедевров. Какая уж тут духовность!

В ужас приводят словесников так называемые книги, именуемые в аннотациях «незаменимыми помощниками для учащихся школ». Вы догадались, что речь идет о дайджестах «Все произведения школьной программы в кратком изложении», вместивших всю русскую литературу – от «Слова о полку Игореве» до Шолохова. Категорически недопустимо издание подобной продукции, противоречащей сути учебного процесса (готовые ответы, домашние задания, сборники-шпаргалки сочинений)! А содержание тестов ЕГЭ по литературе было признано неудовлетворительным на I Всероссийском съезде методистов и учителей-словесников в октябре 2003 г. Суть претензий словесников: выпускник должен знать не только теорию литературы и детали текста, но в первую очередь обладать эстетическим вкусом, быть способным извлекать нравственный смысл из художественного текста, испытывать катарсис при встрече с подлинным искусством.

Литература ориентирована прежде всего на «выращивание» души. Изучая русскую литературу, мы одновременно решаем несколько задач:

1. читая литературу, мы опознаем систему жизненных ценностей и идеалов народа;
2. изучая литературу, мы анализируем все возможные поступки и ситуации как модели жизни и учим жить по законам совести;
3. только в курсе литературы лепка души ребенка осуществляется через его приобщение к духовным ценностям, которые оформились по законам красоты. Литература воспитывает человека, формируя целостную личность;
4. при анализе художественных произведений учащиеся выступают «сотворцами» и одновременно оппонентами писателей и поэтов, учатся постигать литературу как искусство.

Основная цель урока литературы – чтобы «здесь и сейчас» ребенок испытал душевное потрясение, которое заставило бы его иначе, чем до этого урока, эстетически и нравственно относиться к себе и к миру.

В современном обществе произошли изменения в отношении к жизненным ценностям. В жертву философии прагматизма и материальной выгоды приносятся национальная память, культура, нравственные ценности. А ведь «культура – только тоненькая яблочная кожура над раскаленным хаосом» (Ф. Ницше). И миссия учителя – сохранять и передавать культуру, основы нашей духовности. А это очень сложно. Но «только учитель является той силой, которая способна “озеленить” общественное сознание».

Иногда чувствуешь себя Дон Кихотом, сражающимися с ветряными мельницами. И думаешь, хватит ли сил выстоять в битве за души наших детей?

Должно хватить!

## НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: РУССКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИДЕАЛ САМАРСКОГО КРАЯ

Шарпалова Е. В.

МБУ СОШ №89, Самарская обл.

sharpelena@yandex.ru

Первостепенной задачей современной образовательной системы является духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности определяется в соответствии с базовыми национальными ценностями и приобретает определенный характер и направление в зависимости от того, какие ценности общество разделяет, как организована их передача от поколения к поколению.

Всем известно, что на данный момент в области в общем и в г.Тольятти в частности наблюдается отток молодежи. Все больше молодых людей области стремятся реализовывать себя в таких городах, как Москва, Санкт-Петербург, в областных центрах. В связи с этим особую актуальность приобретает патриотическое воспитание молодежи, а именно – воспитание любви к родному краю, имеющему богатую историю, культуру и природу. Одним из средств решения данной проблемы, на наш взгляд, является изучение литературы и фольклора родного края.

Фольклор – это народное творчество, включающее в себя произведения, передающие важнейшие представления народа о главных жизненных и нравственных ценностях – труде, семье, любви, общественном долге, родине.

Традиционная народная культура является не только основой для духовного единства народа, но и культурно-образовательным институтом современной личности. Именно традиционная культура может стать средством адаптации человека к противоречивой жизни современного общества. Изучение и сохранение традиций региона, поиск новых способов трансляции традиционной культуры в современном обществе являются актуальными в области культуры и образования.

На данный момент во многих регионах ведется разработка проектов, связанных с изучением регионального фольклора в школах. Это такие регионы, как Москва, Омск, Тюмень и некоторые другие. Помогает реализовать проекты национально-региональный компонент программ по литературе в общеобразовательных школах, который позволяет решить ряд образовательных и педагогических задач: нравственное воспитание, знакомство учащихся с народной культурой своего региона, с национальными традициями в их региональном проявлении, со спецификой устного народного творчества на примере региональных вариантов народных произведений.

Наиболее важным нам кажется обращение к фольклорному образу в произведении, являющемся отражением *идеальной фольклорной действительности*. Именно она обуславливает воплощение в фольклорном образе народного эстетического идеала.

Ф. М. Достоевский говорил: «Мерило народа не то, каков он есть, а то, что считает прекрасным и истинным, по чем вздыхает».

Д. С. Лихачев раскрывает эту мысль более полно: «Во всякой культуре есть идеал и есть его реализация... Характеризуя и оценивая любую культуру, мы должны оценивать то и другое порознь... Судить о народе мы должны по преимуществу по тому лучшему, что он воплощал или даже только стремится воплотить в жизнь, а не по худшему. Именно такая позиция самая плодотворная, самая миролюбивая и самая гуманистическая».

Для правильной ценностной ориентации и развития национального самосознания школьника нам кажется необходимым понимание школьником национального русского идеала, раскрывающего те черты человеческого характера, которые оказались особенно ценными для народа.

Для решения данной проблемы нами предлагается система внеклассных занятий по литературе для обучающихся 5–8 классов, основанная на материале фольклора Самарского края.

Класс	Темы по фольклору, предусмотренные программой В. Я. Коровиной	Предлагаемые часы внеклассного чтения по региональному фольклору
5-й класс	Малые жанры фольклора (пестушки, приговорки, загадки, пословицы)	Малые жанры фольклора Самарского края (1 час)
5-й класс	Русские народные сказки	Русские народные сказки Самарского края (1 час)
6-й класс	Обрядовый фольклор	Обрядовый фольклор Самарского края (1 час)
7-й класс	Предания	Легенды и предания Самарского края. «Утесы над Волгой», «Легенда о Степане Разине», «Бой казаки с богатырем», «Про постоялые дворы» (1 час)
8-й класс	Русские народные песни	Русские народные песни Самарского края: лирические, исторические

Нами подробно были рассмотрены образы героев в текстах лирических песен, а также легенд и преданий Самарской области.

Герои и героини в текстах легенд и преданий Самарской области имеют достаточно большое количество образных модификаций. При соответствии в целом народно-эстетическому идеалу данные образы несут в себе значительный региональный компонент и в определенной степени отражают черты волжского характера. Можно констатировать, что героиням волжских преданий и легенд присущи, – наряду с общефольклорными признаками, соотносимыми с народно-эстетическим идеалом, – такие качества, как суровый и строгий характер, большая физическая сила, своенравность.

Образ героя в текстах легенд и преданий Самарской области представлен такими персонажами, как *мужик (крестьянин), молодец*. К персонажам текста волжского повествовательного фольклора относится также реальный исторический персонаж *Степан Разин* и его войско. Можно отметить, что описание внешности и силы *молодца* сближает его с образом *богатыря*. В целом в образе героя в волжских преданиях и легендах находят отражение черты, не только выражающие народно-эстетический идеал, но и свойственные волжскому национальному характеру.

Таким образом, обращение к фольклорному образу как отражению идеальной фольклорной действительности позволит учащимся понять народный эстетический идеал, приобщиться к культуре Самарского края, что сформирует у них позитивное отношение к базовым национальным ценностям.

### Литература

1. Бердяев Н. А. Душа России. Л., 1990.
2. Бердяев Н. А. Русская идея. М., 2009.
3. Богуславский В. М. Человек в зеркале русской культуры, литературы и языка. М., 1994.
4. Венгранович М. А. Экстралингвистическая обусловленность лингвостилевой специфики фольклорного текста: Монография. Петрозаводск, 2004.
5. Лазутин С. Г. Поэтика русского фольклора. М., 1989.
6. Лихачев Д. С. Избранное: Мысли о жизни, истории, культуре / Сост., подгот. текста и вступ. ст. Д. Н. Бакунина. М., 2006.
7. Пропт В. Я. Фольклор и действительность. М., 1976.



## ТРУДНЫЕ ВОПРОСЫ ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

*Шефер М. Ю.*

МБОУ гимназия №4, г. Новосибирск

sh-r@yandex.ru

Экзамен по литературе всегда было непросто сдать. Чтобы добиться хороших результатов на этом экзамене, нужно любить и, главное, уметь читать книги. Научить читать «по-настоящему» нелегко. Это хорошо знают учителя литературы, которые сталкиваются с тем, что воспитание думающего читателя, равнодушного к родной литературе, становится все более трудной задачей.

Экзамен по литературе (а сейчас он существует в формате ЕГЭ) «благосклонно принимает» тех выпускников, которые способны показать, что они не просто знают содержание ряда школьных произведений, но и могут поделиться своим пониманием этих произведений, могут интерпретировать художественный текст, объясняя свою точку зрения и учитывая позицию автора. Показать это могут, конечно, только те выпускники, которые любят читать книги, потому что половина успеха в любом деле зависит от отношения к нему.

Задания ЕГЭ по литературе помогают проверить и знание предмета, и отношение к нему. Особенно важными в этом плане являются задания части С, которые требуют развернутых ответов на вопросы, касающиеся понимания роли и места фрагментов художественных текстов в произведении, особенностей поэтики автора, тематики и проблематики художественного эпизода. Особенно трудными для выпускников в блоке С1–С4 являются задания на сопоставление данного произведения с другими произведениями русской литературы. Эти задания требуют широты читательского кругозора, предполагают выход в литературный контекст, проверяют умение выпускников сравнивать, сопоставлять и анализировать, что нелегко, когда обладаешь недостаточным читательским опытом и, что не менее важно, не имеешь опыта выполнения таких заданий. Да, именно отсутствие опыта работы с такими заданиями подводит на экзамене даже тех выпускников, которые «хорошо учились по литературе». Результаты выполнения таких заданий по статистике самые низкие.

Но самым сложным для выпускников остается задание С5, предполагающее ответ на проблемный вопрос. Надо написать сочинение-рассуждение объемом не менее 200 слов. Когда-то экзамен по литературе сдавали в форме сочинений, выбирали одну из предложенных тем и писали сочинения гораздо большего объема. Кажется, и сейчас то же самое: выбирай и пиши. Но, во-первых, текста под рукой, как раньше, уже нет – надо вспоминать содержание. Во-вторых, оценивается это сочинение не по одному критерию (точность и полнота ответа, или глубина ответа, или понимание специфики вопроса), а по пяти, из которых первый – глубина и самостоятельность понимания задания – является самым важным: если за него эксперт поставит 0 баллов, то и по остальным четырем позициям выпускник получит тоже 0. Самые низкие баллы выпускники получают также на основании критерия, требующего уместного применения в сочинении теоретико-литературных знаний, и критерия, предполагающего обоснованное привлечение текста произведения. Низкие баллы за неумение привести нужные примеры из текста объясняются просто: трудно вспомнить текст произведения. А вот с теоретико-литературными знаниями сложнее: здесь просто проявляется незнание того, что в сочинении по литературе надо называть вещи своими именами: если это роман, то с другим жанром путать его нельзя, надо также знать, что такое композиция, сюжет, фабула и другие термины, которые многим выпускникам кажутся китайской грамотой, вследствие чего они считают, что о литературном произведении можно говорить «бытовым, кухонным» языком: это же не математика и не физика, здесь же все «как в жизни». Поэтому в сочинениях на такие темы, как «Смогли ли мужики-правдоискатели найти “счастливых на Руси?”» (по поэме Некрасова «Кому на Руси жить хорошо»), выпускники пишут о том, что такое счастье в современной жизни, и объясняют это самым примитивным, бытовым языком. «Страдает» и Тургенев. На вопрос «Почему роман Тургенева “Отцы и дети” завершается авторским размышлением о вечности?» выпускники отвечают, что «все дело в “вечности” конфликта “отцов и детей”», т. е., не помня финала романа, они руководствуются в своем ответе только названием произведения. И таких ответов по литературе, далеких от литературы, на экзамене бывает предостаточно. И если раньше «страдали» произведения, которые были включены в школьную программу, но предполагали «выбор» учителя или ученика (например, рассказы А. П. Чехова «Крыжовник», «Студент»), то теперь и задания по таким произведениям, как роман Тургенева «Отцы и дети», роман Достоевского «Преступление и наказание», которые раньше не «страдали» от невнимания учеников, вызывают на экзамене трудности у многих выпускников.

Как быть? Сдавать или не сдавать? А если надо сдавать литературу, то как к ней готовиться? Прежде всего необходимо познакомиться с кодификатором элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников, в котором есть список произведений. Затем надо их прочитать, потому что на основе этих произведений составляются задания ЕГЭ по литературе. Этот список ежегодно корректируется: какие-то произведения добавляются, что-то исключается из списка. В кодификаторе указаны сведения по теории и истории литературы, которыми должен владеть выпускник. Чтобы не показать низкий уровень владения литературоведческой терминологией, надо тренироваться: выполнять задания на распознавание средств выразительности в прозаическом и поэтическом текстах. Это, кстати, пригодится и на экзамене по русскому языку.

И наконец, чтобы успешно сдать экзамен, надо знать особенности заданий ЕГЭ по литературе, иметь опыт их выполнения, практиковаться в ответах на вопросы части С. От того, как выпускник справится с отве-

тами на задания части С, и зависит успех экзамена: именно ответы на эти вопросы дают основное количество баллов, которые может заработать экзаменуемый.

ЕГЭ по литературе – экзамен по выбору, и сдают его выпускники, заинтересованные в хороших результатах, мотивированные на знание предмета. Хотелось бы, чтобы прежде, чем выпускник приступил к выполнению заданий на экзамене, он четко представлял себе, что нужно сделать для того, чтобы выполнить их достойно.

#### **Литература**

1. *Шефер М. Ю.* Методический анализ результатов единого государственного экзамена по литературе в 2010 г. Государственное бюджетное учреждение Новосибирской области «Областной центр мониторинга образования». 2010. С. 151–155.
2. *Шефер М. Ю.* Размышления о Едином государственном экзамене по литературе // Управление развитием образования. Информационно-методический журнал. Новосибирск, 2010. №2. С. 108–109.

## ЗНАТЬ И ЛЮБИТЬ СВОЙ КРАЙ, СВОЮ РОДИНУ: ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ

*Шеховцова С. В.*

МБОУ СОШ с углубленным изучением отдельных предметов №53, г. Курск  
school53kursk@mail.ru

Одним из направлений гуманизации современного образования является литературное краеведение – важный источник патриотического и нравственного воспитания школьников.

Краеведческая работа – блестящая возможность реализовать идею межпредметных связей, соединить учебную деятельность с внеклассной и кружковой работой. Это благоприятная почва для становления и формирования личности ребенка, для расширения и углубления знаний об истории и культуре своего края.

Работа по теме «Литературное краеведение» ведется в трех направлениях: учебном, внеклассном, кружковом.

### Учебная деятельность

Работа по учебникам литературы под редакцией В. Я. Коровиной, дает возможность познакомить обучающихся с лучшими авторами, среди которых и имена наших земляков – А. А. Фета, Е. И. Носова, К. Д. Воробьева, Н. Н. Асеева, В. В. Овечкина.

За счет уроков внеклассного чтения расширяется круг произведений курских авторов, творчество которых изучается на уроках литературы. Учитывая возрастные особенности школьников, я выделяю следующие типы тем.

Класс	Программное изучение	Внеклассное чтение
	5–8 кл. Литература XIX–XX вв. Человек и природа, человек среди людей	
5	А. А. Фет. Лирика	К. Д. Воробьев. У кого поселяются аисты
6	А. А. Фет. Лирика	Е. И. Носов. Покормите птиц!
7	Е. И. Носов. Кукла; Живое пламя	
8	К. Д. Воробьев. Синель	
	Древнерусская литература. Защита русской земли	
9	Слово о полку Игореве	
	11 кл. Литература XX в. Тема подвига в годы Великой Отечественной войны	
11	Н. Н. Асеев. Лирика (обзор). Литература 1920-х гг. К. Д. Воробьев. Убиты под Москвой; Это мы, Господи! Е. И. Носов. Усвятские шлемоносцы; Красное вино победы; Шопен, соната номер два В. В. Овечкин. Районные будни (обзор). Литература 1950–1960-х гг.	

На уроках литературы рассказывается и о писателях и поэтах, побывавших в Курске.

Так, Н. В. Гоголь в начале 1830-х гг. неделю прожил в Курске, назвав его «скучным и немым». Вполне возможно, что эти впечатления сыграли свою роль в процессе создания комедии «Ревизор».

Ф. И. Тютчев не один раз посещал Курск. На него большое впечатление произвели городские пейзажи. Он жалел, что эта красота не оценена в России.

Бывал в наших краях и Н. С. Лесков. Город ему тоже нравился, напоминая Киев в миниатюре. В повести «Очарованный странник» дается поэтическое описание природы нашего края.

Н. А. Некрасов в Курске не был, но интересовался им. Это нашло отражение в его стихотворении «Соловьи», в котором проводится параллель: курские соловьи – хорошая жизнь.

И. С. Тургенев затронул курскую тему в таких рассказах из сборника «Записки охотника», как «Контора», «Мой сосед Радиллов»; в очерке «О соловьях».

Если в романах Л. Н. Толстого «Война и мир» и «Анна Каренина» упоминания о нашем городе мимолетны, они лишь уточняют место действия, то в сюжете сатирической комедии «Плоды просвещения» отражены факты жизни Курска,

А. П. Чехов интересовался соловьиным краем, бывал у нас проездом и оставил литературные отклики в рассказах «Самый большой город», «В Париж!».

### **Внеклассная работа**

Интерес к литературе Курского края нашел воплощение и во внеурочной работе.

Часто со школьниками бываем на экскурсиях в краеведческом и литературном музеях, где знакомимся с историей края, национальными традициями, знаменитыми земляками. В 9-м классе один из уроков по «Слову о полку Игореве» проводим в краеведческом музее, чтобы больше узнать о курских мотивах, воплощенных в этом памятнике древнерусской литературы.

Поездки на малую родину писателей – возможность больше узнать о знаменитых земляках (литературно-мемориальный музей А. П. Гайдара в Льгове, музей-усадьба А. А. Фета в селе Воробьевка).

Приглашение современных авторов в школу – это тоже традиция. Каждая встреча требует определенной подготовки. Живое общение помогает ребятам внимательнее относиться к традициям, природе, окружающим людям, слову.

Любовь к Родине невозможна без любви к малой родине, поэтому ученики нашей школы участвуют в исследовательской работе, в конкурсах чтецов «Звезды над Сеймом», конкурсах сочинений и стихотворений, посвященных Курской битве, родному городу («Город Курск в 2020 году!», «Я люблю тебя, Курск!»).

В рамках предметной недели гуманитарного цикла работают литературные гостиные «А. А. Фет и земля наша Курская», «Спешите делать добрые дела!» (о Е. И. Носове), праздник «Гайдар шагает впереди».

### **Кружковая работа**

На занятиях используется учебное пособие «Связь времён. Поэтическое слово земли Курской», в которое включены произведения разных периодов, от древних времен до современности.

Ведется планомерная работа по топонимике и топографии. Одно из занятий посвящается великой святыне земли Курской – иконе «Знамение» Курская-Коренная.

Использование различных видов деятельности развивает интерес ребят к истории родного края, его культуре и литературе.

Краеведческий материал, использующийся на уроках, в процессе внеклассной и кружковой работы, помогает учащимся задуматься над многими вопросами жизни, осознать свой гражданский долг и полюбить родной край, «укрепить связь времен». Ведь только то общество имеет будущее, которое не забыло своего прошлого.

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТА В ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ

*Щербакова Н. В.*

СОШ №15, г. Ярославль  
Nsherbakova71@mail.ru

С самого детства нас интересуют многие вопросы, ответы на которые мы можем получить, прочитав книгу, посмотрев телепередачу или спросив у кого-то. Но гораздо интереснее узнать ответ на свой вопрос, после того как ты сам что-то сделаешь и получишь результат. После знакомства с программой Интел «Обучение для будущего», в которой педагогические технологии интегрируются с ИКТ технологиями, метод проектов мы стали использовать и на уроках, и во внеклассной деятельности.

В рамках традиционной системы образования сведения о предмете ученикам сообщает прежде всего учитель. В работе над проектом он выступает и как координатор, и как научный консультант, и как советчик, в том числе в области поиска различных источников информации.

Наиболее значимая цель при этом – развитие личностно и социально значимых качеств. Метод проектов направлен на развитие навыков сотрудничества, предусматривает сочетание индивидуальной самостоятельной работы с групповыми занятиями, обсуждение дискуссионных вопросов.

На что следует обратить внимание при выборе темы проекта в рамках действующих программ?

**Целесообразность.** Выбирая тему, проблему, нужно понимать, почему ее целесообразнее изучать с использованием метода проекта. Например, «Слово о полку Игореве», написанное более 800 лет назад, не всегда вызывает интерес у современных школьников. С помощью вовлечения в проект можно изменить отношение учащихся к произведению, предлагая сравнить переводы «Слова», познакомиться с музыкой и графикой, созданной под влиянием этого удивительного произведения.

**Аппарат учебника.** Часто учитель недоволен учебником: мало необходимой информации, аргументов, нет нужных упреждений, вопросов и т. д.

Вероятно, недостаточно освещенные в учебнике темы есть смысл изучать в проектной методике: школьники помогут восполнить эти недочеты (например, обычно представляется недостаточно освещенным в учебнике Серебряный век).

**Новые темы.** Часто возникают сложности, когда в программу включается новый материал. Ученикам будут интересны проекты, связанные с таким материалом (см., например, тему из базы проектов ГОАУ ЯО «Институт развития образования»: «Роль библейских глав в романе М. Булгакова “Мастер и Маргарита”»).

Если сокращается время на изучение той или иной темы, то за счет проектной деятельности можно восполнить недостающие часы. Например, проект «Добрый гений русского театра» позволит учащимся больше узнать о творчестве А. Н. Островского (познакомиться с работами учеников и с самим проектом можно по адресу: [http://www.iro.yar.ru/int\\_15.htm](http://www.iro.yar.ru/int_15.htm)).

**«Новое прочтение».** Переосмысления, нового прочтения требует многое; например, творчество Горького, Блока, Маяковского.

Выяснение истины, сопоставление прежних и новых оценок их творчества, поиск аргументов в защиту собственной точки зрения – это может стать предметом проектных исследований.

**Актуальность.** Работа в проекте должна быть актуальна в первую очередь для самих учащихся. Как актуальные, например, воспринимаются учениками проекты, помогающие решать проблемы подготовки к ЕГЭ по русскому языку и к сочинению по литературе.

Результаты использования ИКТ очевидны: это дает возможность глубже изучить тему, значительно расширяет общий кругозор, учит общению, умению самостоятельно добывать и отбирать необходимый материал, дает возможность развития не только коллективного творчества, но и индивидуальных талантов и способностей.

Проекты позволяют эффективнее осуществлять не только образовательные задачи, но и воспитательные. Учащиеся могут по-новому взглянуть на себя и на свою каждодневную жизнь, на литературу, историю и культуру. Все это, в конечном счете, призвано способствовать более глубокому пониманию роли литературы как предмета.

Компьютерные технологии незаметно и кардинально меняют среду нашего общения и профессиональной деятельности, формируют поле новой информационной культуры, определяют формы и способы получения результатов.

Какое преимущество дает участие в сетевых литературных проектах учителю и учащимся? Прежде всего, учителю легче заинтересовать ученика сетевым проектом, чем внутришкольным, так как подросткам нужно общение, они охотно переписываются со своими сверстниками, беседуют с ними в чатах и на форумах, и так возрастает мотивация работать. У учителя есть прекрасная возможность углубить за счет самостоятельной работы учащихся учебную программу и повысить интерес к изучаемой теме.

Основные проблемы, препятствующие успешной реализации таких проектов, – это общий низкий уровень владения ИКТ, в том числе и у преподавателей, и технические проблемы (недостаток компьютерной техники, сложности с ее своевременной модернизацией).

**Литература**

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. М., 2000.
2. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. №2–3.
3. Шилова О. Н. Как разработать эффективный учебно-методический пакет средствами информационных технологий. Методическая лаборатория программы Intel «Обучение для будущего». М., 2006.
4. Шпарута Н. В. Зачем и как? Как научиться ставить цели себе и другим? / Материалы XIII конференции представителей региональных научно-образовательных сетей «RELARN – 2006»: Сб. тезисов докладов, г. Барнаул. 16–21 июля 2006 г. Барнаул, 2006.

**ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД**  
**УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

4–6 июля 2012 года

*Секция 3*

Специальное и углубленное изучение русского  
языка и литературы.  
Вариативные формы преподавания на этапе  
школьного обучения

г. Москва

## СОДЕРЖАНИЕ

Абелюк Е. С. Курс мифологии в системе предметов филологического цикла в классах с углубленным изучением гуманитарных предметов .....	210
Ануфриева Т. Н. Предметная неделя – одна из форм внеклассной работы по русскому языку и литературе ...	212
Беляева Е. А. Коммуникативно направленный курс русского языка как действенное средство успешной социализации слепых и слабовидящих школьников.....	214
Берёзкина Т. А. Из опыта организации исследовательской деятельности по русскому языку и литературе во внеурочное время на базе опорной школы.....	216
Ваничкина М. А. Организация проектно-исследовательской деятельности на уроках русского языка и литературы .....	218
Василевская А. С. Особенности преподавания русской словесности в классах с многонациональным составом.....	220
Васильев Г. Н. Место краеведческого спецкурса «Литература древнего Пскова» в развитии речи школьников.....	221
Воробьёва Л. В. Технология успеха (о проектной и исследовательской деятельности учащихся) .....	223
Гавриленко А. Ю. Типы упражнений, направленных на формирование орфографических умений у детей-инофонов в массовой школе.....	225
Гаврилова Н. В. Система работы по формированию и развитию речи младших школьников .....	227
Горяинова Н. В. Комплексный анализ художественного текста на олимпиаде по литературе .....	229
Дроздова О. Е. От лингвистического компонента обучения к метапредметным и личностным результатам образовательного процесса.....	231
Жданова Е. Н. От сочинения к издательской деятельности (из опыта работы) .....	234
Жданова Л. А. Диагностирующий и обучающий потенциал предметных олимпиад школьников (на материале олимпиад по русскому языку в МГУ имени М. В. Ломоносова) .....	235
Занько Л. В., Колышницына Т. К. Специальное и углубленное изучение русского языка и литературы. Вариативные формы преподавания на этапе школьного обучения.....	237
Иванисова О. Б. Литература в системе внеклассной работы (школьный театр) .....	240
Каленская Г. В. Проектная и исследовательская деятельность учащихся во внеурочное время.....	242
<b>Канафиева Г. А. Использование элементов здоровьесберегающих технологий на уроках русского языка.....</b>	<b>244</b>
Киров Е. Ф. Описание русского языка в целях преподавания инофонам .....	246
Клюкова Н. В. Творческая история «речи о Пушкине» Ф. М. Достоевского (по черновым редакциям).....	248
Крапина А. С. Преподавание литературы в профильных физико-математических 9–11 классах (из опыта работы).....	250
Куянцева Е. А. Лингвистические экспедиции как средство формирования интереса к русскому языку и литературе в условиях мультикультурализма общества .....	251
Лерман И. В. Развитие творческого мышления в процессе обучения искусству чтения (из опыта работы).....	252
Лисейцева С. А. Особенности обучения русскому языку старшеклассников с нарушением интеллектуального развития .....	254
Макурова Л. В. Преподавание русского языка детям с тяжелыми нарушениями речи .....	256
Михайлов И. Е. Роль литературы в формировании междисциплинарного направления на примере интеграции с географией .....	257
Михайлова В. И. Личностный подход к развитию коммуникативных навыков учащихся на основе текста.....	259
Новикова Л. В. «Стилистический эксперимент» как прием анализа поэтики художественного текста.....	261
Осипова О. И. Школьная газета как перспективная форма работы по совершенствованию языковой и коммуникативной компетенций ученика.....	262
Панченко В. В. Русский язык и литература в системе внеклассной работы.....	263
Панченко В. П. Интегрированный курс «Русский язык – Лингвистика» как основа формирования академической грамотности школьников .....	267
Пирогова Л. А., Борбат Л. В. Проектная и исследовательская деятельность учащихся (межпредметная деятельность) .....	268
Плотникова С. Н. Приемы педагогического сопровождения досугового чтения школьников.....	271
Постникова Л. В., Неуступова Н. Г., Куликова М. Ф. Традиционные и современные формы организации внеклассной работы по литературе в рамках реализации проекта «Лаборатория чтения».....	273
Пранцова Г. В. Создание вторичных текстов как способ овладения умениями работы с информацией.....	275
Пронкина С. В. Аксиологический подход в преподавании литературы .....	277
Прохорова С. В. Формирование творческого мышления и познавательной активности обучающихся на уроках литературы через вовлечение в проектную деятельность при помощи кейс-технологии .....	280
Рождественская И. В. Организация исследовательской деятельности по русскому языку учащихся старших (профильных) классов.....	283
Савченко Т. Е. Место кафедры русского языка и литературы в системе инновационной деятельности учебного учреждения .....	285



Сальникова Н. А. Организация работы с одаренными детьми на отделении «Русский язык. Культура речи» в учреждении дополнительного образования «Центр “Поиск”» г. Ставрополя .....	287
Сапегина Л. А., Крылова М. А. Новые формы исследовательской работы учащихся по литературе .....	289
Сергеева О. А. Развитие творческой самостоятельности учащихся в процессе обучения русскому языку .....	291
Синёва О. В. Учебник русского языка и учебный процесс в поликультурной школе .....	293
Сладковская Н. А. Применение информационно-коммуникационных технологий при обучении русскому языку инофонов дошкольного и младшего школьного возраста .....	294
Соседова О. И. Синергетический подход к обучению русскому языку детей-инофонов .....	295
Сперантов В. В. О подготовке школьников к участию в олимпиадах по литературе .....	297
Углова Н. В. Филологическое образование в контексте стратегической политики «Наша новая школа» .....	299
Уткина Г. Н. «Серебряная нить фантазии» вокруг «цепи правил» .....	301
Федоров А. В. Всероссийская олимпиада школьников по литературе: сухая наука или свободное творчество? .....	303
Хуако Ф. Н. Специфика преподавания речевой культуры в полиэтничном пространстве .....	304
Цейтлин И. Э. Проблемы развития диалоговой культуры школьников в условиях городского конкурса исследовательских работ .....	306
Шонтукова И. В. Преподавание русского языка и литературы в Кабардино-Балкарской республике в условиях поликультурной и полилингвальной среды .....	307
Юдина Н. В. «Служба русского языка для школьников» в системе внеклассной работы (из опыта Владимирской области) .....	308

## КУРС МИФОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПРЕДМЕТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В КЛАССАХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ГУМАНИТАРНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Абелюк Е. С.

Лицей №1525 «Воробьевы горы», г. Москва

Любое образование, в том числе школьное филологическое, должно быть системным. Системность диктует необходимость установления связей между отдельными курсами (в случае филологического образования – прежде всего между гуманитарными курсами), а главное, требует рассмотрения предметной области в ее единстве. Такая целостность должна создаваться однонаправленностью курсов, общностью объединяющей их глобальной задачи.

Смысл филологического знания естественно видеть в решении задачи понимания (С. Аверинцев). Следовательно, и предлагаемые к изучению предметы должны быть нацелены на решение именно этой задачи. Филология рассматривает духовную культуру через анализ созданных человечеством письменных текстов. Естественно поэтому, что базовое школьное филологическое образование включает в себя литературу, родной язык и иностранные языки. При целеполагании, адекватном основной задаче филологии, эти курсы должны нацелить юного человека на коммуникацию в глубоком смысле этого слова, на понимание самых разнообразных текстов, в том числе таких сложных, как художественные.

Решение этой труднейшей задачи требует от учителя очень многого. Например, она может быть решена только в том случае, если ребенок приучен рассматривать любой текст как авторский. Или умеет различать социальные и функциональные разновидности языка, реализующиеся в определенных коммуникативных ситуациях. То есть умеет различать *языки*, на которых написаны разные тексты (при этом слово *язык*, конечно, понимается в расширительном смысле). Последняя задача только кажется более простой, чем задача восприятия текста как авторского. Кроме того, она существенно усложняется, когда учитель обращается к художественному тексту и учит школьников различать и воспринимать разные идиостили или оригинальные интерпретации уже известных литературе и искусству образов и сюжетов.

Кодификатор элементов содержания по литературе для составления КИМов ЕГЭ 2012 г., а также сами задания ЕГЭ по литературе демонстрируют нам, что от школьников требуется умение различать и воспринимать разные художественные языки. Так, в кодификаторе, – среди других элементов содержания текста, проверяемых ЕГЭ, – названы «вечные темы» и «вечные образы», что требует умения увидеть специфику подобных тем и образов в конкретном тесте. А в заданиях ЕГЭ по литературе предлагается сравнить стихотворения, написанные на сходные темы, что подразумевает умение видеть художественное своеобразие решения темы.

С течением времени, с взрослением ребенка образовательные задачи, стоящие перед ним, усложняются, число *языков*, которые ему предстоит освоить, увеличивается. А в школьном профильном филологическом образовании увеличивается многократно.

Выстраивая систему профильного филологического образования в классах гуманитарного профиля Лицея №1525 «Воробьевы горы», мы ставили перед собой перечисленные задачи, причем как главную рассматривали задачу понимания разнообразных текстов и воплощенную в них авторскую позицию. В итоге учебный план выглядит следующим образом: в образовательной области «Филология» кроме русской литературы, русского языка (с элементами лингвистики) и иностранного языка школьникам предлагается изучать: второй иностранный язык (французский, немецкий, испанский); латинский язык; зарубежную литературу; поэтику; мифологию.

Факультативно: язык русской деревни; язык Библии.

Курс поэтики соотнесен с курсами русской и зарубежной литературы; курс литературы – с курсами русской и всеобщей истории и МХК. Изучение древнерусской литературы вынесено в отдельный курс, который называется «Древнерусская литература в контексте культуры». Мифология соотнесена с курсами МХК, литературы, истории.

Выстраивая такой сложный учебный план, мы исходили из того, что со временем читательский опыт наших учеников будет накапливаться, и постепенно они начнут понимать, что вхождение в новый художественный мир обязательно связано с освоением нового художественного языка. И за читательскую жизнь человеку приходится освоить множество художественных языков.

В этой связи покажу, как определяются задачи и выстраивается содержание курса «Мифология». Цель курса – познакомить учащихся с наиболее известными мифами народов мира, показать им, что содержание мифа отражает картину мира, представляющуюся архаическому сознанию. Кроме того, и это очень важно, ставится задача научить ребят воспринимать язык мифологической образности, используемый литературой и изобразительными искусствами.

Например, в курсе идет речь о мифологическом языке поэзии предпушкинского и пушкинского времени. Не о поэтических иллюстрациях к мифам, подобных той, какую дал в своем стихотворении К. Батюшков: «Там в жажде пламенной Тантал бесчеловечный / Над холодной рекой сгорает и дрожит... / Все тщетно! вспять вода коварная бежит...» («Элегия из Тибулла. Вольный перевод», 1815). Не об авторской стилизации античного мифа, подобной выполненной Пушкиным в стихотворении «Рифма» (1830), где нимфе Рифме приписывается мифологическая генеалогия, а именно о своеобразном поэтическом языке, точнее, о слове этого языка, который

самым непосредственным образом связан с античной мифологией, ее персонажами и сюжетами. Таким образом речь идет не об индивидуальном поэтическом языке, а об использующем образность греческой мифологии художественном языке целого поэтического поколения, и даже не одного поколения, когда, говоря об Орфее, авторы имели в виду поэтов вообще; Минерва означала мудрость, Марс связывался с войной, Амур – с любовью, Гименей – с браком, мойра – с судьбой, Феб – с поэзией, муза – с поэтическим даром и т. д.

В курсе школьники знакомятся также с образцами поэзии XX в., где практически в каждом конкретном случае классический миф перерабатывался и становился тем материалом, из которого лепился оригинальный авторский миф, в котором воплощались индивидуально-авторские представления. В результате такой переработки смысл сюжета мог меняться на противоположный. Так, в стихотворении М. Волошина Артемида из мстительной и жестокой богини-девственницы, убивающей Актеона за то, что тот увидел ее обнаженной, превращается в страдающую от собственной страсти: «Грустная девочка – бледная, страстная, / Складки туники... струи серебра... Это ли ночи богиня прекрасная – / Гордого Феба сестра?» («Небо запуталось звездными крыльями...», 1902). Черты древнего мифа поэты Серебряного века находили везде: в окружающей их природе («Вчера во мгле неслись титаны / На приступ молнийных бойниц, / И широко сшибались станы / Раскатом громких колесниц...» – Вяч. Иванов, 1902), в жизни города («В Петрополе прозрачном мы умрем, / Где властвует над нами Прозерпина...» – О. Мандельштам, 1916), вообще в современности («Лик Медузы, лик грозящий, / Встал над далью темных дней, / Взор – кровавый, взор – горящий, / Волоса – сплетенья змей. / Это – хаос. В хаос черный / Нас влечет, как в срыв, стезя. / Спорим мы иль мы покорны, / Нам сойти с пути нельзя!» – В. Брюсов. «Лик Медузы», 1905). Поэты представляли себя героями древнегреческих мифов, создавали мифы о себе. М. Цветаева видела себя амазонкой («Всего хочу: с душой цыгана / Идти под песни на разбой, / За всех страдать под звук органа / И амазонкой мчатся в бой...» – «Молитва», 1909) или птицей Феникс («Птица-Феникс я, только в огне пою!...» – «Что другим не нужно – несите мне!», 1918). Б. Пастернак уподоблял свое поэтическое становление полету Ганимеда: «Я рос. Меня, как Ганимеда, / Несли ненастья, сны несли...» (1918, 1928) и т. п.

## ПРЕДМЕТНАЯ НЕДЕЛЯ – ОДНА ИЗ ФОРМ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

*Ануфриева Т. Н.*

МБОУ СОШ №53 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Курск

В современном мире ежедневно растет поток информации, а это накладывает своеобразный отпечаток на работу образовательных учреждений, на деятельность учителя. Всё выше требования, предъявляемые обществом к личности педагога. И это, бесспорно, важно. Учитель, стремящийся к профессиональному росту, владеющий новыми педагогическими технологиями обучения и воспитания, будет работать более эффективно, чем коллеги, идущие по традиционному пути обучения. Школе, родителям, ученикам нужен успешный педагог, обладающий особыми личностными качествами: социальной ответственностью, оптимизмом, индивидуальным стилем работы.

Требования, предъявляемые к современному образованию, заставляют нас, учителей, искать новые эффективные приемы и средства обучения, чтобы более успешно решать образовательные и воспитательные задачи. В этом помогает внеклассная работа, которая является важнейшей составной частью профессиональной деятельности предметника.

### **Цели и задачи внеклассной работы по русскому языку и литературе:**

- углубление и расширение знаний обучающихся о русском языке и его закономерностях;
- развитие устной и письменной речи обучающихся с одновременным развитием их логического мышления;
- формирование эстетического вкуса и потребностей школьников;
- расширение кругозора обучающихся через знакомство с произведениями живописи, музыки, с театральным искусством.

Внеклассная работа по русскому языку и литературе может успешно осуществляться при соблюдении **основных методических принципов:**

- взаимосвязь классных и внеклассных занятий;
- научная углубленность;
- практическая направленность;
- занимательность;
- добровольность и равноправие как сильных, так и слабых обучающихся на участие во внеклассной работе;
- развитие творческих способностей.

Вопрос об организации внеклассной работы в школе решается на заседании методического объединения (тема, план, сроки проведения, ответственные). Итогом внеклассной деятельности являются недели русского языка и литературы. Чтобы проводимые мероприятия были интересными, нужно потрудиться всем: учителям, родителям, обучающимся. «Ни одного равнодушного рядом!» – девиз деятельности нашего методического объединения.

Впервые тематическую неделю русского языка учителя провели в 2001 г. Она была посвящена 200-летию со дня рождения известного лингвиста **Владимира Ивановича Даля**. В рамках недели были проведены следующие мероприятия:

- конференция «В. И. Даль – создатель “Толкового словаря живого великорусского языка”» (9–11 классы);
- устный журнал «Жизнь и творчество В. И. Даля» (7, 8 классы);
- инсценировки сказок В. И. Даля (5, 6 классы);
- выпуск тематических газет: «Жизнь В. И. Даля», «Словарь – дело жизни В. И. Даля», «Пословицы русского народа», «Даль и Пушкин»;
- выставка книг в школьной библиотеке о В. И. Дале;
- сбор денежных средств и приобретение современной версии «Толкового словаря живого великорусского языка».

В 2008–2009 учебном году тематическая неделя посвящалась жизни и творчеству **А. И. Солженицына**. Учителя провели внеклассные мероприятия:

- устный журнал «Солженицын – дитя России XX века» (5, 6 классы);
- литературный вечер «А. И. Солженицын – Нобелевский лауреат» (7, 8 классы);
- читательская конференция «Рассказ А. И. Солженицына “Пасхальный крестный ход”» (9–11 классы);
- фотовыставка «Памяти А. И. Солженицына».

В 2009–2010 учебном году тематическая неделя была посвящена 150-летию со дня рождения **А. П. Чехова**. Она включала в себя следующие этапы:

- инсценировки юмористических рассказов А. П. Чехова (5, 6 классы);
- литературно-музыкальная композиция «В гостях у Чехова» (7, 8 классы);
- литературная гостиная «История одного шедевра. Рассказ А. П. Чехова “Анна на шее”» (9 классы);
- диспут «В человеке все должно быть прекрасно...» (10 классы);
- литературный вечер «В мире Чехова» (11 классы);
- просмотр и обсуждение фильма «Мой нежный и ласковый зверь» (по произведению А. П. Чехова «Драма на охоте») (9–11 классы);
- выпуск газет, посвященных жизни и творчеству писателя.

В 2010–2011 учебном году тематическая неделя проводилась под девизом «Защитим русский язык». В рамках недели были организованы внеклассные мероприятия:

- праздник «Русский алфавит» (5, 6 классы);
- устный журнал «История русского слова» (7, 8 классы);
- лингвистическая конференция «Русский язык как развивающееся явление» (9–11 классы);
- выпуск листовок на тему «Школа – территория без сквернословия».

В 2011–2012 учебном году неделя русского языка и литературы была посвящена **200-летию победы русской армии в Отечественной войне 1812 года**. Учителя провели внеклассные мероприятия:

- устный журнал «Герои Бородинского сражения» (6 классы);
- литературно-музыкальная композиция «Бородинское поле» (7 классы);
- литературная гостиная «Денис Давыдов – герой Отечественной войны 1812 года» (8 класс);
- литературная конференция «Этих дней не смолкнет слава...» (9 класс);
- литературно-историческая композиция «Недаром помнит вся Россия про день Бородина!» (10–11 классы);
- книжная выставка «Отечественная война 1812 года»;
- «Галерея портретов героев Отечественной войны 1812 года» (экскурсии для обучающихся начальных классов);
- выпуск тематических газет.

Все мероприятия заслужили высокую оценку со стороны коллег и родителей, которые тоже были участниками предметной недели.

Тематика предметных недель должна быть разнообразной, чтобы в течение нескольких лет одни и те же обучающиеся, переходя из класса в класс, узнавали новые сведения о творчестве писателей, о языковых явлениях.

Опыт проведения тематических недель русского языка и литературы показал, что внеклассная работа помогает осуществлять нравственное, патриотическое воспитание школьников; активизирует познавательную деятельность учеников; развивает их творческие способности; воспитывает толерантность, уважительное отношение друг к другу, умение общаться в коллективе.

Внеклассная работа по русскому языку и литературе занимает важное место в общей системе мероприятий по повышению качества знаний обучающихся, по приобщению их к искусству слова, богатствам русской классической и современной литературы, по развитию художественного восприятия окружающего мира.

## КОММУНИКАТИВНО НАПРАВЛЕННЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ДЕЙСТВЕННОЕ СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Беляева Е. А.

СКОШИ №23, г. Польшаево, Кемеровская обл.

Законодательство Российской Федерации в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривает **принцип равных прав** на образование для детей с ограниченными возможностями здоровья. Получение образования детьми данной категории является одним из основных условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Особо следует отметить, что в соответствии с п. 6 ст. 5 Закона РФ «Об образовании» в редакции Федерального закона от 30.06.2007 г. №120-ФЗ [1] государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья, т. е. имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии, условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе **специальных педагогических подходов**.

В Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья указано, что «целью специального образования является введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее. Преодолеть “социальный вывих” и ввести ребенка в культуру можно, используя “обходные пути” особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также – методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами» [2].

Представим эффективный, на наш взгляд, **опыт реализации** в условиях школы-интерната для слепых и слабовидящих детей **коммуникативно направленного курса русского языка**, предусматривающего и обеспечивающего работу над умениями свободно осуществлять речевое общение в устной и письменной форме, применять выработанные обществом правила речевого поведения, целесообразно использовать языковые ресурсы в различных ситуациях жизненной практики.

Язык призван осуществлять общение между людьми, чтобы один понимал другого, чтобы каждый смог быть понятым, т. е. через язык выказать часть своего «я»: мысль, настроение, состояние, отношение к чему-либо. Научить этому школьников с нарушениями зрения считаем особо важной и сложной задачей, так как их обучение языку происходит в условиях «урезанной» коммуникации, при значительном сужении социальных контактов, что более всего касается детей-сирот, постоянно проживающих в интернате (количество их в последние 15 лет неуклонно растет).

Роль речи и письменного языка как компенсаторного механизма в процессе формирования интеллекта и личности человека при частичной сенсорной недостаточности чрезвычайно велика. Социально-психологическая, или коммуникативная, функция речи корригирует и нормализует деятельность слепых и слабовидящих в сфере обучения. Важнейшими здесь являются отношения синонимии – антонимии, которые у слепых и слабовидящих сформированы менее отчетливо и нуждаются в корректировке специфическими коммуникативными средствами: активизацией непосредственного общения, в т. ч. речевого, учащихся между собой и с педагогом, а также направленной двигательной активностью как одним из способов формирования образа действия, лежащего в основе перцептивного образа и понятия.

Применение с 5 класса *принципа ситуативности*, «в норме» характерного для обучения иностранным языкам, позволяет насыщать образовательный процесс специальными упражнениями, в ходе которых активизируется развитие речи школьников, практическое закрепление грамматического материала. *Тематика* коммуникативно ориентированной грамматики в начале обучения может быть примерно следующей: приветствие, знакомство, имена; национальность, язык; место жительства, откуда приехал, адрес, телефон; рассказ о себе; в школьной столовой; ориентировка в городе, прогулка по городу; городской транспорт; разговор по телефону; в магазине; природа родного края (рассказ для гостя), экскурсия, путешествия (куда хочется поехать, что посмотреть, о чем рассказать); в музее, в кино, на концерте и т. д.

Упражнения ситуативного характера более эффективны при обучении устной речи. Тем не менее опыт их использования при изучении конкретного лексико-грамматического материала подтверждает целесообразность их применения и в письменной речи. В связи с этим в 6 классе при изучении глагола и, в частности, сложнейших категорий вида и времени, а для детей с нарушениями зрения и глаголов движения и пространственного расположения, надлежащее место занимают **ситуативно-тематические упражнения**, позволяющие имитировать реальные условия общения. Характер речевой ситуации в них прогнозирует содержание высказываний и их языковую форму.

Организуем в школе-интернате **Неделю речевого этикета**, в ходе которой вместо словарной работы проводятся тематические пятиминутки и даются вытекающие из них домашние задания по темам: знакомство с понятием «этикет», его словесные и невербальные средства; приветствие как один из важнейших знаков речевого этикета; формулы прощания; личные местоимения; обращения; письма (выход обучающихся на творческий уровень деятельности). По окончании Недели проводим игру «Океан вежливости».

В подобной разработке содержания речевого курса явственно проступает **воспитательная сила предмета**: дети учатся культуре речевого поведения, культуре общения, знакомятся с языком как действующим средством реальной жизни.

Коммуникативно направленный курс делает реальностью полнокровное решение проблемы развития речи на межпредметном уровне, высвечивая роль умений речевой деятельности для успешной работы школьника по всем предметам, в занятиях по интересам, в самообразовании, организации коллективных творческих дел и т. д.

Использование курса помогает моим ученикам успешно жить и обучаться в школе-интернате, развивать творческие способности, являться соавторами сценариев, ведущими и активными участниками всех школьных праздников, а по окончании школы – социализироваться и реализовать траекторию своего жизненного и профессионального развития. Около 80% моих выпускников выбирают профессию из класса «человек – человек», почти 50% приобретает специальность медицинского работника, каждый третий получает высшее образование по профессиям юриста, социолога, педагога. 1 юноша окончил духовную семинарию и является служителем Русской Православной Церкви. Для них *слово* стало ключевым средством познания мира и действенным инструментом интеграции в современное российское общество.

### Литература

1. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 г. №3266-1 [Электронный ресурс] – [http://www.consultant.ru/popular/edu/43\\_1.html#p113](http://www.consultant.ru/popular/edu/43_1.html#p113)
2. *Малофеев Н. Н.* Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] – <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo>

## ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ НА БАЗЕ ОПОРНОЙ ШКОЛЫ

*Берёзкина Т. А.*

МОУ Дубковская СОШ, Ярославская обл.

В современном обществе учитель литературы должен быть не только филологически образованным, свободно владеющим современными образовательными технологиями – он должен уметь создать условия для развития интеллектуальных и творческих способностей обучающихся. Именно эту задачу в первую очередь ставит перед собой содружество учителей русского языка и литературы Ярославского МР Ярославской области.

При планировании работы методическое объединение следует традициям организации исследовательской деятельности школьников в области литературы и русского языка в Ярославском регионе. Учитываются возможности публичного представления школьниками результатов своих исследований как на муниципальном, так и на региональном и на Всероссийском уровне. РМО ежегодно проводит районные «Филологические чтения», принимает участие в работе конференции «Отечество», в региональном творческом конкурсе «И вновь душа поэзией полна».

Понятно, что организация учебно-исследовательской деятельности начинается непосредственно на уроке, что позволяет формировать исследовательские навыки на разных ступенях обучения. Но условия внеурочной деятельности дают возможность в большей степени осуществить индивидуально-личностную направленность развития ребенка и обеспечивают более высокое качество филологического образования современных школьников. Несмотря на то что в числе двадцати пяти общеобразовательных школ района нет гимназий или лицеев, ежегодно на уровень победителей и призеров в области выходят от шестнадцати до двадцати пяти обучающихся.

Первые результаты исследовательской деятельности дети представляют в школах, где проводятся недели и декады науки, интеллектуальные марафоны, научно-практические конференции, творческие конкурсы. За год до выступления начинается работа по выбранной теме: дети вместе с учителями исследуют тексты произведений, изучают материалы в архивах музея, в библиотеках разного уровня, занимаются поисковой деятельностью. На данном этапе большую роль играет тесное содружество с областной детской библиотекой им. И. А. Крылова, библиотекой им. Н. А. Некрасова, с библиотекой мемориального музея-заповедника «Караби-ха». Возможность работы с архивными материалами оставляет у детей неизгладимое впечатление.

**Анализируя темы выступлений школьников, нельзя не отметить ряд особенностей.** Наиболее интересными являются работы, основанные на «живом», краеведческом материале, к которому прикоснулся ребенок: «История одной усадьбы», «Дегтевская усадьба как культурное наследие прошлого», «Судьба драматурга-земляка Н. И. Филимонова», «Топонимика Ярославского района» и др.

Именно в таких работах открывается мир познания, возникает чувство сопричастности к истории своего края и Отечества, ребенок проходит тропинками неизведанных дорог. Стоит заброшенный дом, а приоткрывает ученик его двери – и «видит» не стены с осыпавшейся от времени штукатуркой, а «кабинет врача-гражданина, дворянина, человека долга и чести». К сожалению, работы жанра «Разыскание» составляют лишь 12%: они требуют больших временных затрат ученика и учителя, большого объема работы с различного рода документами, не всегда оправдывают ожидаемый результат. Но именно этот вид деятельности развивает критическое мышление, формирует умение отбирать материал, самостоятельно делать выводы, выстраивать собственные суждения.

**Семьдесят пять процентов всех работ составляет жанр «Исследование».**

Используя навыки, полученные на уроке, дети глубоко погружаются в текст произведения, аналитически работают с ним. Особый интерес представляют работы сопоставительного характера: «Сказки В. Жуковского, А. Пушкина, братьев Гримм и Ш. Перро», «Состояние природы и человека в стихотворении А. Пушкина “Бесы” и П. Вяземского “Метель”», «Сонеты Шекспира. Проблемы перевода».

**Отбор произведений достаточно широк:** от УНТ («Образы животных в русских народных сказках») до произведений современности («Интертекстуальные связи и соответствия в книге Б. Акунина “Особые поручения”»), «Истоки жизни и творчества Д. С. Лихачева»). Серьезной проблемой здесь является искушение ряда детей и педагогов воспользоваться материалами чужого труда, в частности услугами сети Интернет, и представить не исследовательскую работу, а в лучшем случае конспект статьи по выбранной теме. Поэтому особенно приятно отметить, что половина работ обучающихся выполняется на основе краеведческого материала (см. таблицу). Исследование сочетается с разысканием, самостоятельной интерпретацией (7%), а часто превращается в творческий проект (2%): «О чем может рассказать дневник разведчицы: анализ дневниковых записей актрисы театра им. Ф. Волкова С. П. Аверичевой», «А. Пушкин и Ярославский край», «Охота как увлечение и источник вдохновения Н. Некрасова», «Голос из Серебряного века» (творчество А. Радловой).

**Интересно процентное соотношение отбора материала по тематическим разделам.**

Раздел литературы	Процент	В том числе на материале Ярославского края
УНТ	9%	
Древнерусская литература	3%	3%
Литература XVIII века	1%	



Литература XIX века	27% (из них А. Пушкин – 8%);	11% (в том числе Н. Некрасов – 4%)
Литература XX века	12% (из них лирика поэтов Серебряного века – 6%)	3%
Поэты Ярославского края XX века	18%	18%
Литература XXI века	4%	
Зарубежная литература	1%	
Литература народов России	3%	
Языкознание	18%	11% (например: «Жаргонная лексика в речи школьников», «Нейминг как средство рекламы на примере названия магазинов г. Ярославля»)
Собственный продукт: стихи, былины, сказочные повести, анимационный ролик	4%	2%
	100%	48%

Особого внимания у детей заслужило творчество поэтов Ярославского края. Объясняется это тем, что многие школы практикуют Вечера встреч с творческой интеллигенцией. Союз писателей организует встречи с детьми в музее «Карабиха» на финальном этапе областного конкурса «И вновь душа поэзией полна...». Дети познают «тайну слова», погружаются в мир творчества, представляют на суд зрителей свои произведения: стихи, былины, сказочные повести.

Третья часть всех работ выполнена на материале литературы XIX в., из них большее внимание привлекает жизнь и творчество А. Пушкина и его близких: «Была она настоящей представительницей русских нянь», «Творчество Пушкина и изобразительное искусство» и др. Интересны работы по житийной и древнерусской литературе: «Взаимосвязь между “Житием Александра Невского” и “Словом о погибели Русской земли”», «Образ Сергия Радонежского в литературе и живописи», «Жанровое своеобразие жизнеописания Александра Невского».

К сожалению, не вызывают интереса у обучающихся литература XVIII века и зарубежная литература, что объясняется сложностью материала, недостаточным уровнем подготовки по иностранным языкам, небольшим количеством часов в учебных программах. Наблюдается невысокий показатель по исследованию произведений современности, произведений, рекомендованных для самостоятельного чтения, несмотря на то что именно формы индивидуальной исследовательской деятельности могут быть использованы на уроках внеклассного чтения.

Особое опасение вызывает отсутствие работ по детской литературе. Проблема в недостаточном количестве произведений детской литературы в учебных программах, что непосредственно влияет на формирование читательских интересов школьников среднего возраста. Неоправданно «ушли» произведения В. Крапивина, В. Осеевой, А. Алексина, А. Лиханова, отражающие нравственные проблемы. Исследуя произведение в единстве содержания и формы, дети отдают предпочтение языковому анализу, хотя для итоговой аттестации умение проблемного анализа особенно важно.

Стандарты нового поколения направлены на совершенствование духовно-нравственных качеств личности, воспитание чувства любви к многонациональному Отечеству, что, несомненно, обеспечивает внеурочная проектно-исследовательская деятельность обучающихся.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Ваничкина М. А.

МАОУ «Лицей №62», г. Саратов  
marinav2011@mail.ru

Появление образовательных стандартов, обеспечивающих формирование ключевых компетенций и создающих условия для реализации углубления деятельностного подхода к изучению русского языка и литературы, реализация предпрофильной подготовки и профильного обучения, необходимость расширения возможностей социализации современного подростка приводят к необходимости освоения учащимися навыков проектно-исследовательской деятельности.

МАОУ «Лицей №62» несколько лет является площадкой регионального эксперимента «Формирование проектно-исследовательской среды лицея в контексте гуманизации и повышения качества образования». В самом начале работы в рамках регионального эксперимента я предположила, что *если изучение наиболее трудных для понимания учащимися тем организовать как проектное исследование на уроке, то приобретение новых знаний станет наиболее продуктивным.*

Работая в этом направлении, я должна была ответить на вопросы:

- как организовать проектное исследование на уроке;
- использование каких типов проектов будет наиболее продуктивным.

Мне близка изложенная в работе А. В. Леонтовича «Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся» мысль о том, что в образовании цель исследовательской деятельности заключается в приобретении учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, в развитии способности к исследовательскому типу мышления, в активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний [1].

Изучив достаточно широкий круг доступных научных публикаций Леонтовича, Обухова, Хуторского, в которых описывается модель исследовательской деятельности, я не встретила ответа на вопрос, какое место в композиции урока следует отвести проектному исследованию. Мало того, я не встретила даже описания урока, на котором бы рассматривалось проектное исследование как этап урока.

В своей педагогической практике я столкнулась с тем, что изучение некоторых учебных тем основывается на исследовательском проекте от начала и до конца, другие предполагают обращение к исследовательскому проекту в качестве завязки или кульминации урока, иногда он необходим на одном этапе изучения темы.

Например, часто на своих уроках педагогу приходится организовывать информационные проекты. Обычно на уроке ученик представляет уже готовое исследование.

Например, тема исследования – «Как слушать и записывать лекцию». Предполагается, что участник проекта знакомится с информацией, анализирует ее, обобщает факты и представляет перед одноклассниками результаты своего труда. Для большей части класса такая модель по восприятию нового материала ничем не отличается от традиционной репродуктивной модели, только роль учителя здесь выполняет подготовленный дома ученик.

Я предлагаю другую композицию урока, когда защита информационного проекта может стать этапом урока, шагом к исследованию, которое произойдет не дома, а на уроке. Например, выслушав презентацию проекта «Особенности чеховской драматургии», учащиеся получают исследовательское задание: анализируя текст, они должны подобрать примеры из пьесы А. Чехова к основным положениям представленного исследования. Используя материалы презентации, учащиеся могут подтвердить или опровергнуть их конкретными наблюдениями над конкретным текстом, составить таблицу, куда внесут цитаты из текста и т. д.

Еще один пример иллюстрирует организацию проектно-исследовательской работы на уроке, когда он планируется с учетом традиционных этапов исследовательского проекта [2].

Учащимся объявляется тема урока: «Мысль семейная» в романе Л. Толстого «Война и мир». На организационном этапе руководитель проекта вместе с учащимися определяет план работы над проектом, направления, по которым должно вестись исследование. Учащиеся, имеющие опыт работы над проектным исследованием на уроке, в процессе фронтального обсуждения определяют проблему и формулируют вопрос, ответ на который должно дать исследование «Какую модель семьи Л. Толстой считает идеальной?».

Продуктом работы над проектом должна стать модель идеальной семьи по Л. Толстому.

В процессе фронтального обсуждения учащиеся определяют направления, по которым должно происходить исследование, и формулируют вопросы, ответы на которые должно дать исследование.

Как члены семьи ведут себя по отношению друг к другу в экстремальных ситуациях?

На чем строятся отношения в семье?

Какой урок дает Толстой читателям на примере этой семьи?

Какое положение можно взять при составлении идеальной модели семьи?

Эти вопросы фактически становятся планом работы над проектом.

Дети делятся на четыре-пять исследовательских групп, каждая из которых выбирает предмет исследования: семья Ростовых, семья Болконских, семья Пьера и Наташи, семья княжны Марьи и Николая Ростова.

Учащиеся, анализируя текст, подбирают аргументы за или против выдвинутых ими гипотез, защищают их перед классом

Приведенные примеры из опыта работы доказывают, что применение проектно-исследовательской технологии на уроке ведет к оптимизации учебного процесса, к активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний.

Чтобы максимально использовать данное явление, необходимо:

- исходя из специфики темы изучения, целей и задач урока планировать проектное исследование как этап урока или как урок-проект;
- четко продумывать и определять место исследования в общей композиции урока;
- если исследование проведено на уроке, оно не должно заканчиваться презентацией, а иметь выход на другие виды деятельности.

#### **Литература**

1. *Леонтович А. В.* Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся // Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Народное образование, 2001. (Профессиональная библиотека учителя)
2. *Хуторской А. В.* Практикум по дидактике и методикам обучения. СПб.: Питер, 2004.

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В КЛАССАХ С МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫМ СОСТАВОМ

*Василевская А. С.*

СШ №21, г. Петропавловск, Северо-Казахстанская обл., Республика Казахстан  
solnybcko@mail.ru

Специфика преподавания русского языка и словесности в Казахстане обусловлена следующими факторами. Во-первых, постепенно снижается степень владения русским литературным языком, что ведет к непониманию основ словообразования, устаревшей лексики, морфологических категорий. При изучении словесности учащиеся затрудняются анализировать, а порой и воспринимать текст с наличием диалектных слов, архаизмов, историзмов. Во-вторых, практически все школы Казахстана являются многонациональными в своем составе, что приводит к возникновению проблемы восприятия ценностей другой культуры. В таких условиях учителю необходимо приложить усилия для создания комфортных условий обучения. Так как есть специфические особенности у предмета «Русская словесность», вводимого программой в 5 классе, перед учителем стоит задача сформировать не только определенную систему жизненных ценностей, но и привить навыки литературоведческого анализа.

В данной статье произведена попытка обобщения педагогического опыта преподавания русской словесности в 5–6 классах учащимся разных национальностей.

Содержание предмета «Литература» в 5 классе направлено на закрепление элементарных знаний по теории литературы и изучение произведений мировой детской литературы в порядке хронологии.

Основной проблемой программы для 5 класса является проблема фольклоризма, взаимодействия фольклора и литературы. У учащихся 5 класса формируется понятие о словесности и ее видах, они постепенно постигают разные художественные миры фольклора и литературы, осознают их специфику, приходят к пониманию различий в отношении к фольклору в литературе XIX и XX вв.

Программой вводятся и предлагаются для изучения такие понятия, как «антропоморфизм», «тотемизм», «анимизм», являющиеся довольно трудными для школьников. В связи с этим на уроках, посвященных данной теме, предлагаем использовать средства, улучшающие понимание материала. С учетом особенностей мышления учеников данного возраста на уроке состоялась презентация изображений тотемов разных народов с краткой справочной информацией, а для закрепления детям было предложено выбрать тотем для какого-либо фантастического племени и объяснить свои предпочтения.

Учебная программа для 6 класса преемственно связана с программой по литературе для 5 класса и продолжает формирование углубленного представления об особенностях художественной литературы как искусства слова. Учащимся предлагается использовать уже приобретенные знания и умения для сопоставительного изучения мифологии разных народов и литературных произведений, использующих мифологию.

В данном классе есть возможность изучать мифологию разных народов мира, поэтому на заключительном уроке учащимся было предложено провести конференцию, где они обобщили свой опыт изучения мифологии. В течение учебного года школьники выполняли проекты по сопоставлению мифологическим систем разных народов, конечным продуктом которых стал мини-сборник исследовательских работ учащихся на тему «Чем обусловлены различия в мифологии разных народов?»

Работа в классах с многонациональным составом направляет учителя на постоянный поиск и исследовательскую работу, что является необходимым компонентом процесса обучения.

## МЕСТО КРАЕВЕДЧЕСКОГО СПЕЦКУРСА «ЛИТЕРАТУРА ДРЕВНЕГО ПСКОВА» В РАЗВИТИИ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

*Васильев Г. Н.*

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение  
«Псковская общеобразовательная школа-интернат», г. Псков  
vgns@yandex.ru

В муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Псковская общеобразовательная школа-интернат» учащимся предоставлена возможность углубленного изучения истории и культуры Псковского края, в том числе по авторским программам, разработанным в школе.

В результате поиска путей обновления содержания учебно-воспитательного процесса в школе-интернате педагогическим коллективом было принято решение строить воспитательную и образовательную работу на основе краеведения. С этой целью в школе был начат эксперимент по разработке программы «Образовательное краеведение», целью которого является всестороннее развитие личности воспитанников, подготовка их к успешной социализации в жизненном пространстве современного общества.

В течение нескольких лет учащимися школы в рамках курса по мировой художественной культуре изучается спецкурс «Культура древнего Пскова», рассчитанный на два года. Один год изучается тема «Литература древнего Пскова». По данному курсу в школе разработано поурочное планирование и методические материалы к занятиям. Экспертиза программы проведена кабинетом русского языка и литературы ПОИПКРО (Псковский областной институт повышения квалификации работников образования).

Необходимость и целесообразность данного спецкурса, кроме его краеведческой и общекультурной направленности, обусловлена тем общеизвестным и печальным обстоятельством, что большинство сегодняшних школьников обладает минимальным опытом чтения. Изучение древнерусской литературы и ознакомление учащихся с древнерусским языком, на наш взгляд, является важнейшей составляющей при овладении языком как средством общения в современном мире, стремящемся к глобализации, и одновременно непеременимым условием успешного развития духовно богатой личности. Спецкурс по литературе древнего Пскова и призван способствовать решению вышеозначенных задач.

Рассмотрим в качестве примера, как осуществляется на практике развитие речи учащихся и расширение их кругозора, углубление представлений о единстве и многообразии мира в процессе чтения и обсуждения «Повести о Псковском взятии» – одного из ярких образцов псковской средневековой литературы, изучаемых в нашем курсе.

Занятие начинается с обсуждения эпитафии – слов С. Маршака: «Литературе так же нужны талантливые читатели, как и талантливые писатели. Именно на них, на этих чутких, обладающих творческим воображением читателей, и рассчитывает автор, когда напрягает все свои душевные силы в поисках верного образа, верного поворота действий, верного слова. Художник-автор берет на себя только часть работы. Остальное должен дополнить своим воображением художник-читатель». В конце занятия учащиеся вновь обращаются к словам эпитафии, так как текст изученной ими повести в очередной раз позволяет убедиться в безграничных возможностях языка и необходимости овладения искусством «быть читателем».

Учащиеся знакомятся с историей возникновения сюжета повести, ее основными персонажами, авторским отношением к происходящему. Описываемые в произведении события уже знакомы учащимся из курса истории. В 1510 г., вслед за Великим Новгородом, Псков окончательно присоединился к Москве и подчинился власти великого князя московского. При этом было ликвидировано псковское вече, снят вечевой колокол. В повести («Псковское взятие, како взят его князь великий Василий Иванович») обстоятельно рассказывается о событиях, связанных с окончательной утратой Псковом «своей старины и пошрины», делается попытка выяснить его причины.

В повести сочетается документальное последовательное изображение происходящих событий с эмоционально-лирической и публицистической их оценкой. (Необходимая дополнительная лексика, терминология стилистики и литературоведения вводится и обсуждается по ходу изучения произведения.)

Автор повести, патриот Пскова, «славнейшего» и «великого», «прекрасного», с гордостью вспоминает о былой славе города, который «от начала убо Русския земли... ни коем же князем Владом ве, но на своей воле живяху в нем сущие люди». Город же «тверд стенами и людей бе множество в нем».

Изложение сюжета повести, характеристика героев, их взаимоотношений, интерпретация авторской позиции требуют от учащихся грамотной выразительной речи. Оформлению ее способствует вводимая древнерусская лексика, позволяющая красочно выразить собственное отношение учащихся к обсуждаемому.

Знакомство учащихся с переводом повести также представляет большой интерес для учащихся (текст повести и ее перевод берутся из книги: Литература Древней Руси: Хрестоматия / Сост. Л. А. Дмитриев. М., 1990). В ходе урока продолжается работа над языком, лексика учащихся обогащается за счет средневековой терминологии, новых элементов для характеристики героев, новых речевых моделей.

Учащимся предлагается прочесть отрывок из повести – плач псковичей, лишенных своего древнего вечевого правления: «О славнейший среди городов – великий Псков! О чем сетуешь, о чем плачешь?..»

Изучение текста повести позволяет сделать вывод о наличии в ней большого количества фольклорных элементов. Вот как автор вводит в повесть образы Правды и Кривды: «Правда... взлетела на небо и Кривда в них нача ходити...» Это позволяет судить об авторских пристрастиях, о понимании им происходящего.

Свои впечатления и открытия, сделанные на уроке, учащиеся излагают в своих творческих работах. С удивлением учащиеся обнаруживают, что в повести есть один центральный герой, не замеченный ими сразу. Это город Псков с его жителями, и их собирательный образ в повести противопоставляется великому князю московскому и его администрации.

На уроке интеллектуальный, творческий и языковой потенциал учащихся максимально востребован и требует дальнейшего развития, что способствует активизации речевой деятельности и вдумчивому оформлению собственных мыслей по поводу прочитанного при выполнении предложенного учащимся домашнего задания: составить характеристику главного героя повести – города Пскова.

Опыт показывает, что результатами такой работы, помимо развития всех сторон личности учащихся (мировоззрения, чувств, эмоций, эстетических взглядов, фантазии, ассоциативного мышления, памяти, культуры умственного труда, творческой самостоятельности и инициативы), являются:

- пробуждение у учащихся интереса к чтению древнерусской литературы;
- привитие навыков вдумчивого прочтения литературного материала, предотвращение неверного толкования и поверхностного взгляда на сюжет литературного произведения;
- внимательное отношение к переводу как языковой деятельности, чуткое отношение к слову как носителю многообразных смыслов;
- осознание учащимися важности точного, выразительного, наполненного смыслом языка как в литературе, так и в повседневной жизни человека;
- обогащение словарного запаса подростков, развитие грамматических навыков, обострение языковой интуиции, развитие монологической и диалогической речи;
- готовность учащихся к дальнейшему творческому исследованию предлагаемых им текстов для чтения.

## ТЕХНОЛОГИЯ УСПЕХА (О ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ)

*Воробьева Л. В.*

МОУ СОШ №24, г. Подольск, Московская обл.

Современная школа ставит перед нами, учителями, непростые вопросы. Одна из самых насущных проблем – снижение учебной мотивации. В связи с этим возникают классические вопросы – «кто виноват?» и «что делать?» Из многочисленных рассуждений по этим вопросам ясно одно: школа должна меняться, сохраняя лучшие традиции.

ФГОС определена стратегическая цель российского образования – воспитание успешного поколения граждан страны, владеющих адекватными времени знаниями, навыками и компетенциями, в соответствии с национальными и общечеловеческими ценностными установками. Будущему гражданину недостаточно одних только теоретических знаний – он должен обладать гибкостью мышления, способностью к совершенствованию своих знаний и опыта.

Формированию мотивированной компетентной личности вполне отвечают деятельностные технологии обучения, к которым проявляет интерес современная педагогика. Деятельностный подход в обучении опирается на работы Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. Основоположники этого подхода рассматривали деятельность как целенаправленную активность человека во взаимодействии с окружающим миром в процессе решения задач, определяющих его существование и развитие. В этом смысле целью обучения является формирование у учащегося умений действовать со знанием дела – компетентно [1].

Думается, что исследовательская и проектная деятельность, в ходе которой учащиеся учатся извлекать, использовать и создавать разнообразную информацию, принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков, наиболее соответствует поставленной цели.

Перейдем от теории к практике. Несколько лет назад моя ученица, ведя исследование по теме «Особенности современной переписки», предложила своим одноклассникам ответить на вопросы разработанной ею анкеты. Эти вопросы вызвали неподдельный интерес, сразу несколько учащихся заявили о своем желании работать по этой теме. Так, исследовательская и проектная деятельность стала важной частью моей работы.

Проект должен быть успешным. Он разрабатывается для решения проблемы, и задача учителя заключается в том, чтобы помочь выделить проблему, которая будет по-настоящему значима для ребенка. От этого зависит и интерес к работе, и ее результат.

Обратимся к конкретному примеру. Учащиеся поставили перед собой цель: убедить своих сверстников в необходимости изучения терминологии. В своем отчете они написали о проблеме, которая их волнует: у сверстников пропадает желание учить различные термины, правила. Для решения этой проблемы авторы проекта решили обратиться за примерами к миру танца, так как давно занимаются в хореографических школах и не только часто слышат, но и употребляют танцевальные термины в речи. Эти занятия помогли понять, что изучение терминов необходимо для освоения любой профессии, любой области знаний. Они самостоятельно пришли к выводу, близкому по смыслу к высказыванию Г. Державина: «Язык всем знаниям и всей природе ключ». Свой проект авторы назвали «Профессионализмы и термины из мира танца». Он был признан успешным – на городской конференции работа была награждена дипломом I степени.

Как показал опыт, достижение положительного результата при использовании метода проектов возможно при нескольких условиях, среди которых правильный выбор темы проектного задания занимает первое место [2]. Как же осуществить этот выбор? Он определяется интересом к теме не только со стороны ученика, но и со стороны учителя, который должен руководить детьми, т. е. организовать их деятельность, поддерживать интерес, вдохновлять своим примером.

На мой взгляд, такие темы можно «открыть» в любом разделе лингвистики. Но самой благодатной почвой является лексикология. Предметом исследования могут стать, например, заимствования. Отношение к ним – актуальная проблема, которая имеет давнюю историю. Недавно вышел «Словарь модных слов» В. Новикова. Почему бы не предложить учащимся такую тему «Современная речевая мода: как к ней относиться?» Пусть новых открытий в этой области знаний они не сделают, но это и не является целью учебного исследования. Главное – они приобщатся к культурно-историческому наследию человечества, приобретут навыки исследовательской деятельности, будут учиться коммуникативным, познавательным и регулятивным универсальным учебным действиям.

Выбор темы может быть продиктован необходимостью повторения материала, изученного в предыдущих классах. Так, например, школьники провели опрос и выяснили, что в ходе подготовки к экзамену в новой форме одно из заданий диагностической работы по русскому языку – подобрать к разговорному слову стилистически нейтральный синоним – вызвало вопросы у некоторых учащихся. Учитель предложил в помощь одноклассникам составить словарик, который и стал конечным продуктом проекта.

Выбирая материал для размышлений учащихся, учитель не должен забывать о воспитательной функции языка. В 2011 г. наша страна торжественно отметила 50-летие со дня полета Ю. А. Гагарина в космос. Ученица работала по теме «Неологизмы эпохи освоения космоса». Стремясь больше узнать об истории возникновения в нашем языке «космических» слов, автор изучила неологизмы, возникшие в эпоху освоения космоса. Был проведен сравнительный анализ разных изданий одноименного «Словаря русского языка» С. И. Ожегова, который

показал, что развитие космонавтики и смежных наук способствует появлению новых слов, закрепляемых словарями. Богатство лексики является неоспоримым свидетельством богатства языка – один из выводов, сделанных автором работы.

Интерес к теме, значимость решаемой проблемы определяют успех проекта, что приведет не только к повышению самооценки учащегося, но и, что не менее важно, повысит авторитет учителя.

Таким образом, исследовательская и проектная деятельность школьников позволяет решить ряд актуальных для современного педагогического процесса задач – формировать и развивать интеллектуальные умения, связанные с критическим и творческим мышлением.

#### **Литература**

1. *Ступницкая М. А.* Материалы курса «Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся»: Лекции 1–4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. 64 с.
2. *Львова С. И.* Настольная книга учителя русского языка. 5–11 классы / С. И. Львова, И. П. Цыбулько, Ю. Н. Гостева; [под ред. С. И. Львовой]. М.: Эксмо, 2007. 496 с.



## ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ

*Гавриленко А. Ю.*

ГБОУ СОШ №59 им. Н. В. Гоголя, г. Москва

Для современной образовательной среды характерна поликультурность. Распад СССР и отказ многих бывших союзных республик от русского языка как второго родного привел к тому, что многие дети, переезжающие в силу различных социальных и политических причин в Россию, слабо владеют русским языком.

По статистике Департамента образования г. Москвы в столичных школах обучаются около 70000 детей мигрантов. При этом ГИА и ЕГЭ по русскому языку, обязательные формы итоговой аттестации выпускников 9-х и 11-х классов, не учитывают степень владения ученика русским языком. Вот почему для учителей-словесников все более актуальной становится проблема обучения детей-инофонов русскому языку в массовых школах.

Выделение отдельных часов на преподавание русского языка как иностранного и комплектование разновысших групп для этих уроков представляется весьма проблематичным для администрации школ ввиду ограниченного СанПиН объема учебной нагрузки, определенного учебным планом, а также отсутствия в штате специалистов, владеющих методикой РКИ.

Именно поэтому столь необходимыми оказываются методические разработки, направленные на обучение детей-инофонов непосредственно на уроках русского языка, включенных в учебный план школы.

Одним из наиболее трудных разделов курса русского языка для детей-инофонов является орфография. Если обогащение их лексического запаса происходит в процессе непрерывного общения с русскоязычными сверстниками, то специфические орфографические умения они могут приобрести только на уроках русского языка.

В 1970-е гг. М. Т. Барановым была определена следующая последовательность вырабатываемых у школьников орфографических умений:

- 1) орфографическая зоркость;
- 2) умение правильно писать слова с изученными орфограммами;
- 3) умение обосновывать условия выбора написания (графически и устно);
- 4) умение находить и исправлять свои ошибки.

Для детей-инофонов эта последовательность остается актуальной, но требует ряда поправок. Так, ученик, слабо владеющий русским языком, изначально воспринимает слово как неделимую единицу языка, не видя его морфемной структуры, поэтому выработка у него орфографической зоркости возможна только после значительной работы с лексическими гнездами и словообразовательными моделями. На 1-м этапе обучения орфографии многие слова русского языка являются для ребенка-инофона «словарными», умение обосновать условие выбора написания формируется позже. При этом умение находить и исправлять свои ошибки учащийся отрабатывает, сравнивая написанное слово с образцом.

Таким образом, используемые традиционной методикой типы специальных и неспециальных орфографических упражнений (списывание, диктанты, конструирование и пр.) нужно своевременно чередовать при обучении в рамках одного урока детей с русским языком как родным и детей-инофонов. При этом важно помнить о том, что для учащихся, слабо владеющих русским языком, основным является визуальное, а не аудиальное восприятие слова, и учитывать эту особенность при подборе упражнений.

Рассмотрим пример использования различных типов упражнений на уроке русского языка в 5-м классе при повторении темы «Правописание проверяемых безударных гласных в корне слова». В каждой из таблиц в 1-м столбце будут представлены рекомендации для детей с русским языком как родным, а во 2-м – для детей-инофонов.

### 1. Неосложненное списывание

Поиск в тексте слов с орфограммой «Проверяемая безударная гласная в корне слова», графическое обоснование условий ее выбора	<b>Текст дан с графическими обозначениями:</b> задача – после списывания собрать пары слов (слово с орфограммой – проверочное слово) и выделить дугой (вводится морфема «корень») повторяющуюся в обоих словах часть.
---	---

Пример:

Когда начинаются осенние дожди, люди достают зонты и прячутся под ними от воды.

Слова для справок: дождь, зонт, воды.

*Дополнительным заданием для детей, слабо владеющих русским языком, будет выписывание слов с «общей частью» (однокоренных) в отдельную тетрадь, на этом материале учитель может объяснить таким ученикам понятие формы слова и показать способы русского словообразования. Но для этой работы необходим тщательный отбор дидактического материала (отсутствие на 1-м этапе корней с чередованием и омонимичных корней).*

## 2. Осложненное списывание

В тексте с пропусками букв на месте орфограммы «Проверяемая безударная гласная в корне слова» учащиеся объясняют графически условия ее выбора и подбирают нужную букву.	В тексте с пропусками букв на месте орфограммы «Проверяемая безударная гласная в корне слова» учащиеся подбирают нужную букву, <b>ориентируясь вновь на слова для справок.</b>
---	--

Пример:

Когда начинаются осенние д\_жди, люди достают з\_нты и прячутся под ними от в\_ды.

Слова для справок: д<sup>о</sup>ждь, з<sup>о</sup>нт, в<sup>о</sup>ды.

*Подобные задания помогут ученикам-инофонам увидеть «родственность» слов русского языка, понять их взаимосвязь. Карточки для осложненного списывания могут быть подготовлены сильными учащимися для неуспешных учеников и учеников, слабо владеющих русским языком. Таким образом, задания будут индивидуальными, а сильные ученики разовьют орфографическую зоркость, самостоятельно находя «ошибкоопасные» места в слове.*

<b>3. Объяснительный диктант</b> (записывая текст, учащиеся объясняют устно выбор гласной буквы в корне слова)	<b>3. «Письмо по памяти»</b> (список слов в конце предыдущего урока определяет учитель совместно с учениками)
<b>Взаимодиктант:</b> класс делится на пары «сильный – слабый ученик» или «русскоязычный ученик – ученик-инофон» (в зависимости от состава класса); набор слов для орфографической диктовки определяется заранее учителем и учениками. После взаимодиктанта происходит взаимопроверка. Более сильный в паре ученик объясняет слабому его ошибки, учитель проверяет работы слабых учеников.	

Завершающим этапом изучения темы может стать написание сочинения с грамматическим заданием (для русскоязычных учащихся) и тематического текста (для учащихся, слабо владеющих языком) с опорной лексикой. Лексические единицы, которые предстоит использовать учащимся, слабо владеющим русским языком, целесообразно подкрепить картинками.

Пример изучения лишь одной темы в курсе 5 класса показывает, что дифференциация заданий на уроках русского языка, использование упражнений различных типов, включение в урок элементов методики преподавания РКИ необходимы в современной массовой школе для обучения в рамках одного класса учащихся с разным уровнем владения языком.

## СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гаврилова Н. В.

МБОУ «Насадская ООШ», с. Насадка, Кунгурский р-н, Пермский край  
Naduas@mail.ru

Воспитание детей – старейшее из человеческих дел. Каждый учитель мечтает вырастить из своего ученика хорошего человека. У большинства это получается, хотя каждый воспитывает по-своему. Предлагаю программу «Солнышко». Программа рассчитана на 4 года (начальная школа). Каждый ученик может проявить себя, найти дело по душе. В первом классе ведется работа по привитию интереса к знаниям. Во втором классе уделяется большое внимание развитию речи, в 3 классе – краеведению, в 4 классе – самоуправлению. Заповеди: **С** – *Слушаем учителя*; **О** – *Обожаем трудиться*; **Л** – *Любим читать*; **Н** – *Надеемся на удачу*; **Б** – *Дышим свежим воздухом*; **Ш** – *Шепчем о любви Родине*; **К** – *Контрольные пишем на пять и четыре*; **О** – *Очень любим читать*. Основные направления программы распределены на 7 лучиков:

1. «Мы вместе». Классные часы
2. «Наше здоровье». ОБЖ
3. «В мире чудес». Речевое развитие младшего школьника
4. «Радость общения». Традиции
5. «Любимый сердцу край». Краеведение
6. «Внимание! Дорога!» ПДД
7. «Исток». Работа с родителями

В предложенной программе русский язык и литература занимают достойное место.

В разделе «*Мы вместе*» – викторины, олимпиады, праздники, участие во Всероссийских конкурсах.

«*В мире чудес*» – речевое развитие младших школьников. Изучение произносительных качеств речи показывает, что у большинства первоклассников имеются значительные нарушения: речь невнятная, речевой аппарат работает вяло, учащиеся не умеют правильно пользоваться голосом, у многих наблюдаются физиологические нарушения дикции (нечеткое проговаривание звуков, искажения, замены). Все это негативно сказывается на речевой активности ученика. Дети с нарушениями речи, неохотно вступают в общение, скованы на уроке. Это тормозит их развитие в целом. Для решения этой проблемы в 1 классе ведется кружок «Развитие речи». На кружке работаем над постановкой правильного дыхания, проводятся игры по развитию слухового внимания. Целый блок отводится формированию правильного произношения звуков. Дети знакомятся со средствами выразительности и учатся говорить с нужной интонацией. Развитие эмоционально-чувственного опыта и нравственно-эстетических представлений осуществляется в процессе специально созданных учебных ситуаций с широким применением выразительного чтения учителя, хоровой декламации, элементов драматизации.

Во втором классе вводится театральная деятельность. Дети учатся держать куклу, выполняют развивающие упражнения, работают над дикцией. Кукла дает ученику, уверенность, желание говорить правильно. На репетициях придумывают и разыгрывают этюды: «Приветствие», «Радость», «Ссора», «Обида», «Прощание». Затем разыгрываются известные сказки: «Колобок», «Теремок», «Лиса и заяц». Дети читают произведение, анализируют, выбирают яркие сцены. Отрабатывают чтение по ролям, репетируют, стараются голосом передать чувства, характер героя. Выступают в школе, в детском саду, на родительских собраниях.

В третьем классе берутся небольшие выразительные пьесы: «Колобок на новый лад», «Колосок», «Зимой в лесу». В 4 классе – пьесы «Грустный щенок Кузя и другие», «Читая Пушкина», «Яблоко с ботиночным шнурком». Работа с детьми показала, что нужно использовать новые упражнения и игры, которые способствуют развитию речи, памяти, внимания, расширяют кругозор ребенка, заставляют ученика добиваться хороших, позитивных результатов. Для этого мной была разработана система развивающих упражнений [2: 80], направленных на формирование навыка выразительной речи.

*Виды развивающих упражнений.* Упражнения на развитие умения управлять мышцами тела, на постановку дыхания, на развитие мелкой моторики, артикуляционного аппарата, дикции (скороговорки), упражнения на развитие голоса, игры со словами, игры на развитие произвольного внимания, памяти. Предлагаем *упражнения, способствующие развитию внимания.*

1. Игра «Запомни предметы». На столе лежат различные предметы. В течение одной минуты ученики запоминают их. Водящий меняет или убирает один-два предмета. Ученики должны разложить всё по местам.

2. Игра «Оплошности». По очереди дети что-то рассказывают и среди своего рассказа, они допускают какие-то неточности. Например, говорят, что учебный год начинается не 1 сентября, а 1 июля. Задача других участников – внимательно подмечать подобные оплошности. Все оплошности нужно написать на листочке, тогда можно сделать вывод, кто самый внимательный.

3. Игра «Составьте список предметов». В алфавитном порядке составляется список предметов, которые есть в классе. Помимо предметов, можно включить в список признаки предметов, например: «стеклянный», «прозрачный», «легкий», «большой».

4. Игра «Цепочка». Первый ученик называет слово, второй повторяет его и добавляет свое.

5. Игра «Найди предмет по хлопкам». Прячется предмет. Чем ближе водящий к предмету, тем громче хлопают дети.

Самый ответственный лучик – *Радость общения (традиции)*. В 1 классе проводится традиционный праздник «Прощание с Грамотой». В 4 классе – «Встреча-знакомство с будущими первоклассниками». Приглашаются дети и родители, администрация школы. Встречу проводят сами дети. Любимая пьеса «Про медвежонка Моню, который не хотел учиться».

«Исток». *Работа с родителями*. Семья – первый коллектив ребенка, и успех воспитания во многом зависит от атмосферы в семье. Учителю очень важно установить добрые взаимоотношения с семьей ученика, выработать систему деловых контактов с родителями. Наводим общение посредством семейного чтения, общих родительских собраний и праздников. 1 класс – родительское собрание-встреча «Прощание с Букварем»; 2 класс – «О родных и близких людях с любовью» (конкурс сочинений); 3 класс – круглый стол «Книга в семье и духовное развитие ребенка»; 4 класс – Лекторий «Вербальное и невербальное общение с детьми».

Целенаправленная и систематическая работа дает положительные результаты. Дети свободно и эмоционально выступают с защитой рефератов. Чувызгалова Яна заняла 1-е место в районном конкурсе НОУ, Свиначев Борис – 2-е место, Смирнягин Иван – 1-е место. Волкова Юля, Пирожникова Наташа участвовали в Региональном конкурсе «Тобою, Родина, живу». Девочки создавали рукописные книги по творчеству Б. Рябинина и В. Воробьева. Рычкова Света стала победителем в региональном конкурсе «Открой дверь в сказку».

В среднем звене ученики продолжают занимать призовые места. Дима Шардин (8 класс) занял 1-е место в районной олимпиаде по русскому языку и литературе. Чувызгалова Яна (6 класс) – победитель Всероссийского конкурса «Напиши письмо»; Рычкова Света (8 класс) – 2-е место в районном конкурсе «Эврика»; Смирнягин Иван, (5 класс) – 2-е место в районе в НОУ; Свиначев Борис (9 класс) – 3-е место. Подготовила их словесник Львова Людмила Александровна, мой первый учитель русского языка и литературы.

Благодаря учебно-воспитательной работе по программе «Солнышко» учащиеся любят и знают русский язык.

### Литература

1. Деммени Е. С. Школьный кукольный театр: Для средн. и старш. возраста. Л.: Детгиз. Ленинградское отд., 1960.
2. Гаврилова Н. В. Игровые упражнения в организации театрально-игровой деятельности младших школьников // Логопед. М., 2008. №6. С. 80–92
3. Фомичёва М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М., 1971.

## КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ОЛИМПИАДЕ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Горяинова Н. В.

МАОУ гимназия №1, г. Брянск

corrh@mail.ru

В последнее время на олимпиадах по литературе одним из центральных заданий является анализ художественного текста (поэтического или прозаического). Традиционно работа с художественным текстом включает три этапа: эмоциональное восприятие и формирование первичной концепции исследования; анализ фактического материала и подтверждение / опровержение теории; синтез текста.

**1. Эмоциональное восприятие.** Этот этап донаучный. Необходимо наметить следующие элементы: особенности художественного мира автора, особенности собственного художественного мира: как проблема, поднятая автором, решается в собственном сознании. Самое главное на этом этапе – описать резонанс в восприятии после прочтения текста. Важно не просто «поймать» настроение, созданное текстом, а найти точки преломления, несовпадения мнений и аргументировать их выделение с помощью описания авторской и собственной картины мира. Итогом этого этапа является создание первичной концепции исследования: в чем особенность художественного мира автора, как эта специфика отражается в тексте, в чем особенность его восприятия.

**2. Анализ фактического материала.** Этот этап подразумевает кропотливую объективную работу с текстом, анализ языковых единиц на различных уровнях. Важно объективно изучить представленный текстовый материал, не обращая внимания на изначально поставленные цели. Конечным этапом этой работы является подтверждение или опровержение собственной теории, ее трансформация или поиск новой.

**3. Синтез «текста о тексте».** На этом этапе необходимо объединить данные, полученные в ходе работы над эмоциональной и фактической составляющими текста. Схемы создания этого текста нет и быть не может. Это легко объясняется самой спецификой объекта исследования. Важно выделить общую концепцию исследования и согласно ей выстраивать доказательный материал. Эмоциональность и излишняя «художественность» недопустимы. Комплексный анализ текста совмещает исследовательское и творческое начала. При этом творческая, эмоциональная составляющая подразумевает превращение самого себя в некое подобие подопытного кролика, т. е. изучение тонкостей собственных ощущений при восприятии текста.

В ходе наблюдения над спецификой текста необходимо проанализировать все его элементы для объективного вывода. При описании этих наблюдений невозможно обойтись без цитатного материала в качестве доказательств. Что касается историко-культурного и биографического блоков, то целесообразно отвести им место вспомогательных сведений. Нельзя не учитывать и ассоциативный ряд, поскольку он является одним из компонентов системы понимания текста.

При подготовке к олимпиаде необходимо не только самим анализировать текст, но и обращаться к работам участников. Важно научить школьников видеть сильные и слабые стороны подобных разборов. Учитель, имея различные примеры творческих работ, может предложить готовящимся к олимпиаде систему вопросов и заданий, помогающих увидеть сильные и слабые стороны. В качестве примера мы предлагаем один из вариантов такой работы над текстом комплексного анализа стихотворения М. Цветаевой «Белое солнце и низкие, низкие тучи...», выполненного участником олимпиады.

Война... Она всегда оставалась войной, жестокой и трагичной. О войне писали много, бесконечно много: мы знаем произведения, посвященные как древним войнам, так и войнам Новейшей истории. В них есть и горечь поражений, и радость побед... Произведения о войне – дань памяти жестоким событиям, людям, спасавшим судьбы миллионов других людей. И пускай форма произведений различна, цель ведь у них одна!

*Как вы считаете, насколько удачно или неудачно такое вступление? Что кажется вам лишним? На чем стоило бы сделать акцент? Предложите свой вариант вступления.*

Несомненно, в душах современников-поэтов Первая мировая война оставила глубокий шрам. И стихотворение Марины Цветаевой «Белое солнце и низкие, низкие тучи...» пронизано душевной болью. Лирическая героиня изливает свою душевную боль: она видит все ужасы войны, она осознает их, но понять, зачем и почему эти события происходят, она не может. Лирическая героиня искренне соперничает солдатам, она чувствует их настроения и сама проникается ими: «Нет, умереть! Никогда не родиться бы лучше!...»

*Какой вам видится лирическая героиня этого стихотворения? Совпадает ли ваше представление о ней с мнением автора работы? Обратите внимание на дату написания стихотворения; почему автор точно обозначил день, месяц и год?*

Лирическая героиня, у которой тонко чувствующая, израненная душа, замечает мельчайшие детали. Природа, описанная в стихотворении, вовсе не сочувствует солдатам: «Белое солнце и низкие, низкие тучи...» Солнце белое, ослепительное, раскаленное; низкие тучи, не предвещающие хорошей погоды, – тревожный пейзаж; пыльная дорога, «серые хаты», «на песке вереницы соломенных чучел» – унылый пейзаж. Все эти детали – свидетельство безрадостной жизни. Унылую картину может дополнить образ старой бабы, жующей «черный ломоть, посыпанный крупной солью». Это говорит не столько о бедности народа, о голоде во время войны, сколько о состоянии отупения, беспросветного горя русской крестьянки. Колористика стихотворения строится на контрасте: белое солнце и черный ломоть хлеба, белая стена и черный поезд.

Дайте свою трактовку представленного в стихотворении пейзажа. Какие интересные наблюдения вы увидели у автора работы? Дополните анализ разбором деталей: например, как вы понимаете «на песке вереницы соломенных чучел» – что это? Вспомните стихотворение К. Симонова «Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины...», посвященное Великой Отечественной войне, – нет ли в нем сходной картины?

Звуковой фон, слышимый героиней, не может добавить радостных нот в ее настроение: вой паровоза, «жалобный, жалостный, каторжный вой» – это песни солдат, они тоже тягостны. Стихотворение насыщено фонетически; звукописи, и прямой и косвенной, очень много: это и вой поезда, и жалобная солдатская песня, и глухота в пейзаже.

С помощью какого приема создается звуковой фон? Почему песни солдат о чернобровых красавицах кажутся лирической героине воем каторжников?

Лирическая героиня видит только страдания, и это зрелище вновь и вновь возвращает ее к вопросу: «Почему это происходит?» В стихотворении много эмоционального синтаксиса, есть и повторы: «жует и жует», «и запыхал, запыхал отступающий путь...»; присутствуют и восклицания, говорящие нам о равнодушии героини: «Нет, умереть!.. / Ох и поют же / Нынче солдаты! / О Господи Боже ты мой!» В стихотворении есть и риторический вопрос, подчеркивающий отчаяние героини, сознающей, что она не может помочь людям: «...и зачем столько простреливать грудь?»

Можно ли говорить о типичности подобного синтаксиса для стиля М. Цветаевой? Попробуйте привести примеры.

Размер, которым написано стихотворение М. Цветаевой, – дактиль. Рифма перекрестная, женская.

Есть ли в стихотворении перебивы ритма? Приведите пример. Что дает этот прием в плане передачи эмоций?

Таким образом, в стихотворении М. Цветаевой представлен женский взгляд на трагедию войны. Война – это неоправданные жертвы, это грязь и голод, это бесконечная тоска. Все средства художественной выразительности стихотворения работают на воплощение бесчеловечности войны. М. Цветаева выразила не только собственные чувства (вспомним, что ее муж, Сергей Эфрон, без вести пропал во время Первой мировой войны), но и переживания всех женщин – без различий в интеллектуальном, имущественном, классовом положении.

Насколько глубок, по-вашему, вывод? Предложите свой вариант вывода по стихотворению М. Цветаевой. Вспомните высказывание Л. Толстого в романе «Война и мир»: «Война не любезность, а самое гадкое дело в жизни...» Перекликается ли смысл стихотворения М. Цветаевой с толстовской оценкой войны?

## ОТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБУЧЕНИЯ К МЕТАПРЕДМЕТНЫМ И ЛИЧНОСТНЫМ РЕЗУЛЬТАТАМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Дроздова О. Е.*

Московский институт открытого образования, г. Москва  
o.e.drozdova@mail.ru

В московском образовательном пространстве с сентября 2009 г. работает городская экспериментальная площадка (ГЭП) «Лингвистический компонент обучения и его роль в формировании ключевых компетентностей школьников». Одной из особенностей работы этой площадки стало то, что при выраженной лингвистической направленности она объединяет не только учителей языковых предметов. Экспериментаторами школ инновационной сети стали преподаватели как русского и иностранных языков, так и истории, математики, биологии и других предметов, которые обычно не ассоциируются с лингвистическими проблемами. А таких проблем становится все больше. Как сделать учебные тексты, особенно встречающиеся в них термины, полностью понятными школьникам? Как научить их выражать (и воспринимать) нужную мысль не только на уроке русского языка, но и на любом другом уроке? Как привлечь внимание, вызвать интерес к языку того или иного предмета – главному инструменту изучения предметного содержания? Как, наконец, помочь запомнить то или иное правило? Все эти вопросы осознанно или неосознанно решает сегодня каждый учитель, независимо от того, какой предмет он преподает. Оказалось, что в век информатизации и глобализации вопросы, связанные с пониманием, привлечением внимания и мотивацией познания, выходят в школе на первый план.

Главная проблема, на которую была нацелена деятельность ГЭП, – лингвистическое развитие школьников, способствующее формированию их ключевых компетентностей за счет обновления содержания (и интеграции) предметных областей обучения на основе выделенного лингвистического компонента.

В формировании научно-методической базы деятельности ГЭП можно выделить ряд этапов.

2009 г. – работа в рамках ГЭП нацелена на формирование следующих компетентностей: лингвистическая, коммуникативная, культуроведческая, познавательная, а также предметно-деятельностная;

2010 г. – уточнение понятия «лингвистическое развитие», введение понятия «лингвистическая активность»;

2011 г. – обобщение разработок по понятийно-терминологической базе экспериментальной работы: обоснование понятия «общелингвистическая компетенция / компетентность».

Составляющие общелингвистической компетенции, на наш взгляд, выражают аспекты лингвистического развития, позволяющие сделать язык, на котором происходит обучение, фактором, не затрудняющим образовательный процесс, а мотивирующим его, вызывающим дополнительный интерес к учебе.

Прежде чем прийти к такому набору составляющих, необходимо было осознать, какие виды деятельности с лингвистическим содержанием могут быть универсальными для всех предметов. Мы называем их видами лингвистической активности:

1. внутриязыковые и межъязыковые сопоставления (слов, их компонентов, словесных конструкций);
2. выяснение этимологии слов и выражений;
3. выявление отраженных в языке явлений культуры своего и других народов;
4. фиксация языковых ассоциаций, цитат, устойчивых образов, связанных с определенным словом, выражением;
5. включение слова, выражения в языковую игру;
6. выражение словесной конструкции другими словами, подбор синонимов, сжатие и разворачивание текста (см. подробнее [1; 2]).

Анализ опыта лингвистической работы в разных предметных областях школьного обучения помог выделить такие составляющие общелингвистической компетенции:

1. мировоззренческая и понятийная;
2. лингвокультурологическая;
3. предметно-познавательная и терминологическая;
4. логико-познавательная (освоение таких умений, как опознавание, анализ, сопоставление, классификация, моделирование языкового материала);
5. психолингвистическая (развитие рефлексивного и ассоциативного мышления, языкового чутья);
6. поисково-исследовательская;
7. бытовая и виртуально-медийная [3].

При выделении лингвистического компонента во всех областях школьного обучения для школьников и учителей становится привычным постоянное внимание к языковым аспектам любого предмета, у них формируется лингвистическая зоркость и потребность в языковой рефлексии. Перечисленные изменения в образовательном процессе стимулируют эффективность обучения и развития школьников. Это выражается, прежде всего, в повышении мотивации изучения русского и иностранных языков, повышении уровня познавательной активности на всех предметах обучения, а также во внеклассной работе.

Значительные изменения происходят в педагогическом коллективе. На более высокий уровень поднимается интеграция в деятельности педагогов, новое содержание и формы приобретает их сотрудничество (напри-

мер, возможны совместные методические объединения учителей русского и иностранных языков или учителей разных предметов, проводящих специальную лингвистическую работу на своих уроках, совместное руководство исследованиями и проектами школьников).

Перечисляя некоторые из основных продуктов работы ГЭП, поясним их лингвистическую и методическую специфику. За 2009–2012 гг. было проведено более 20 семинаров и круглых столов на базе школ сети ГЭП. Показательны уже сами их названия: «Текст как средство формирования лингвистической и информационной компетентности школьников», «Руководство исследовательскими языковедческими работами школьников», «Лингвистическое развитие участников школьного образовательного процесса», «Психологические основы лингвистического развития школьников в разных областях образовательного процесса». Несколько семинаров было посвящено непосредственно содержанию лингвистического компонента обучения в разных предметных областях: «Лингвистический компонент в изучении иностранного языка в условиях многоязычия» («...в предметах естественно-математического цикла», «...в начальной школе», «...в изучении истории и обществознания», «...как основа интеграции предметов языкового цикла (русский, иностранные языки, литература)», «...и дистанционное сопровождение образовательного процесса»). Необычным стал семинар «Использование лингвистического компонента для развития учащихся с низким уровнем познавательной мотивации», на котором учителя-экспериментаторы показывали, как эффективно можно использовать приемы развивающей лингвистической работы с «троечниками».

Одним из главных событий каждого года работы ГЭП становится проведение Международной научно-практической конференции школьников «Языкознание для всех». На самом деле эта конференция существует гораздо дольше экспериментальной площадки (в 2012 г. она состоялась в 16-й раз) и является катализатором многих научно-методических разработок по лингвистическому развитию школьников. Главная цель конференции – стимулировать исследование школьниками разных областей культуры через призму языка. Для примера назовем темы только конференций последних трех лет: 2010 г. – «Язык в диалоге культур», 2011 г. – «Образование в зеркале языка», 2012 г. – «Язык и профессия» (см. подробнее [4]).

Обширный научно-методический материал, собранный в процессе работы ГЭП, был представлен в сборниках, например [5]. Во многих школах инновационной сети был апробирован учебно-методический комплект О. Е. Дроздовой «Основы языкознания для школьников» [6; 7], работа над содержанием которого стала в свое время точкой отсчета для формирования концепции лингвистического компонента школьного обучения.

Сеть ГЭП на третьем году ее работы насчитывает 18 школ Москвы. Однако апробация результатов проводилась в гораздо больших масштабах. Инновационные формы языковой работы, сложившиеся в школах сети ГЭП, были представлены на многих международных форумах, в том числе: IV Международный конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность» (МГУ имени М. В. Ломоносова, март 2010, Москва), XII Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ; Шанхайский университет иностранных языков, май 2011, Шанхай, КНР) и др.

Одним из главных результатов стало использование научно-методических разработок ГЭП для обоснования открытия в ноябре 2011 г. кафедры языкознания Московского института открытого образования (МИОО) и для дальнейшей работы кафедры.

Такие результаты экспериментальной деятельности дают возможность продолжить ее в более широком контексте и связать с задачами, которые ставят перед учителями новые стандарты общего образования. Тема продолжения инновационной деятельности – «Язык школьного образования как средство достижения метапредметных и личностных результатов образовательного процесса». Среди основных направлений работы (учителя московских школ могут обучаться на курсах повышения квалификации кафедры языкознания МИОО, отражающих эти направления):

1. выделение развивающего лингвистического компонента обучения во всех предметных областях;
2. формирование исследовательских умений и навыков у школьников, повышение уровня профессионализма учителей в руководстве исследовательских работ с лингвистическим компонентом;
3. обеспечение функциональной грамотности, реализация различных методов и приемов работы с текстами в разных предметных областях;
4. языковые аспекты обучения в поликультурной среде (в том числе обучения детей мигрантов).
5. Разработки инновационной сети повлияют на предметные, метапредметные и личностные результаты обучения школьников.

*Предметные результаты:* 1) повышение мотивации изучения русского и иностранного языков; 2) увеличение активности учащихся во всех формах внеклассной работы по языковым предметам (олимпиады, конкурсы, конференции, игры и т. д.).

*Метапредметные результаты:* 1) формирование умений сопоставлять, анализировать, моделировать языковой материал из одного или нескольких языков (в различных предметных областях); 2) формирование навыков специальной работы с терминологией, словарями и справочниками; 3) освоение приемов, обеспечивающих более полное понимание смысла текстов.

*Личностные результаты:* 1) формирование ценностных установок школьника (отношение к языку как к национально-культурному феномену); 2) интеллектуальное развитие на универсальном языковом материале; 3) формирование научной картины мира; 4) приучение к рефлексии. Для детей мигрантов главными личностными результатами станут социальная адаптация в поликультурной среде, более высокий уровень успешности обучения по всем предметам, формирование ценностных установок, соответствующих ценностям российской культуры.



**Литература**

1. Дроздова О. Е. Развитие лингвистической активности школьников в разных предметных областях обучения // Русский язык в школе. 2010. №8. С. 3–8.
2. Дроздова О. Е. Роль иностранных языков в формировании опыта лингвистической активности школьников // Иностранные языки в школе. 2011. №2. С. 21–26.
3. Дроздова О. Е. Общелингвистическая компетенция в школьном образовательном процессе // Русский язык: исторические судьбы и современность / IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, филологический факультет, 20–23 марта 2010 г.). Труды и материалы / Сост.: М. Л. Ремнёва, А. А. Поликарпов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. С. 796–797.
4. Сайт конференции «Языкознание для всех» – [www.yazdlyavseh.ru](http://www.yazdlyavseh.ru)
5. Лингвистический компонент обучения в средней школе: теория и практика. Вып. 1. Сб. ст. научно-методической лаборатории МИОО «Языкознание для всех» и школ сети городской экспериментальной площадки / Ред.-сост. О. Е. Дроздова. М.: МИОО, 2010. 192 с.
6. Дроздова О. Е. Основы языкознания для школьников. Факультативный курс. 6–9 классы: Пособие для учащихся общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2009. 318 с.
7. Дроздова О. Е. Основы языкознания для школьников. Методические рекомендации. 6–9 классы: Пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2009. 207 с.

## ОТ СОЧИНЕНИЯ К ИЗДАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

*Жданова Е. Н.*

МОУ СОШ №76, г. Ярославль

Журналистская деятельность имеет большой образовательный потенциал и предоставляет целый ряд уникальных возможностей для реализации целей развития творческого потенциала ребенка, а также решения воспитательных и развивающих задач. Она дает ребенку возможность свободно выражать и вырабатывать собственное мнение, проводить своеобразную «ревизию» своего внутреннего и окружающего мира, определять свое место в социуме. Этот род деятельности выходит за пределы задачи простой передачи сообщения, так как не допускает использования готового опыта, не дает возможности просто транслировать полученный объем знаний, а значит, предполагает самостоятельное воплощение идеи, замысла и своего видения проблемы согласно своей жизненной позиции.

В моем случае подросткам предлагается не только научиться писать сочинения в разных публицистических жанрах, но и быть услышанными, участвуя в издании Школьного компьютерного альманаха. Работая над материалами альманаха, подростки входят во вкус и уже сами предлагают новые темы будущих работ. Видя результаты своего труда на страницах очередного номера альманаха, подростки воспринимают это как успех, у них появляется стойкий интерес к новой для них практической деятельности, а это, в свою очередь, – действенный рычаг для развития целеустремленности, настойчивости, активизации собственно учебной деятельности.

Обучение сочинениям требует особенно чуткого индивидуального подхода к ученику. Перед учителем ставится задача пробудить творческие способности каждого ученика, вызвать интерес к сочинению, развить соответствующие навыки, привить культуру творческого труда, вкус к работе над словом.

В первую очередь приходится учитывать читательские интересы школьников. Круг чтения накладывает заметный отпечаток на речь учащихся, приучает их обдумывать излагаемые мысли. Предлагая разные темы сочинений, я учитываю их возраст и интересы, а также разные интересы мальчиков и девочек.

Очень важно привить школьникам чувство авторского достоинства, которое пробуждает подлинный интерес к сочинению, воспитывает ответственность за творческую работу.

Задача учителя русского языка и литературы – научить говорить, использовать богатство языка, ресурсы синтаксиса; композиционно правильно строить устные выступления и сочинения, научить думать, убеждать не одной лишь фразой, а прежде всего логикой, знаниями, глубокой убежденностью в том, о чем говоришь, что доказываешь.

Работая учителем литературы и русского языка в МОУ СОШ №76 на протяжении семнадцати лет, я заметила, что ученики охотно принимали участие во внеклассных занятиях, связанных с компьютерными технологиями. Участие в Международном проекте «Законы жизни», Всероссийских конкурсах «Урок письма», «Овеянные славою флаг наш и герб», областных конкурсах («Вдохновение», «Диалог о современнике») подтолкнуло меня к поиску новых форм внеклассной работы с учащимися, чтобы научить их излагать материала в различных жанрах.

Мной был задуман курс предпрофильной подготовки «Введение в журналистику». В процессе работы над темой я познакомилась с большим количеством научно-методической литературы, однако по данной тематике нет ни одной законченной, целостной разработки. Поэтому курс претерпел изменения и оформился в курс по выбору «Развивайте дар слова», позволяющий расширить кругозор, совершенствовать творческие способности, индивидуальность, коммуникативность учащихся.

Курс состоит из теоретических, практических и индивидуальных занятий, самостоятельной работы учащихся. Теоретические занятия предназначены для систематизации и обобщения материала, изученного на уроках русского языка, для расширения и углубления этих знаний. На данные занятия отводится 40% времени. Практическим занятиям отводится 60% времени. Эти занятия предназначены для закрепления теоретического материала на практике. Индивидуальные задания предполагают работу каждого учащегося по собственному плану; работа завершается письменным или устным отчетом.

Программа курса по выбору «Развивайте дар слова» предназначена для учащихся 9-х классов, желающих расширить свои знания, полученные на уроках развития речи. Дальнейшая проработка курса показала необходимость представления конечных результатов деятельности девятиклассников, что привело к идее издания Школьного компьютерного альманаха «ШКАФ».

Периодичность издания – 4 номера в год. Ученики школы №76 имеют возможность представлять читателям свои публицистические, аналитические и информационные изыскания и литературные произведения. Альманах освещает события школьной жизни, а также наиболее интересные и значимые события в жизни подростков и молодежи Ярославля и Ярославской области.

Участие в альманахе – важный стимул совершенствования сочинений: резко возрос интерес учащихся к урокам, пробудилось авторское самолюбие.

Ребенок, занимающийся творчеством, – это развитая личность. Активная и продуктивная творческая деятельность позволяет помочь сориентировать ребенка в современном обществе и мире, развивать и формировать его потребности и способности, пробудить постоянное стремление к развитию.

Издательская работа предусматривает стимулирование активности каждого ребенка, разрешает свободный выбор тематики журналистских материалов в соответствии с личными пристрастиями; ученики вовлекаются в процесс «производства» альманаха. Даже если ребята в будущем и не станут журналистами, приобретенные ими навыки анализа информации, общения с людьми, опыт совместной работы будут востребованы в жизни.

**ДИАГНОСТИРУЮЩИЙ И ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
ПРЕДМЕТНЫХ ОЛИМПИАД ШКОЛЬНИКОВ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ОЛИМПИАД ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
В МГУ ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА)**

Жданова Л. А.

МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва

zhdala@mail.ru

В настоящее время основной формой итоговой проверки знаний и умений школьников становится тестирование, которое не всегда позволяет выявить творческий потенциал учащихся. В связи с этим неуклонно возрастает роль предметных олимпиад, на которых требуется не только репродуктивная работа, но и гибкость мышления, способность применять знания для решения нестандартных задач, умение рассуждать. Однако роль предметных олимпиад нельзя сводить только к выявлению и поощрению одаренных школьников. Разбор олимпиадных заданий и ответов на них, анализ ошибок в работах участников позволяют выявить проблемные зоны в знаниях школьников, не всегда заметные при традиционных формах контроля, и на основе этого разработать обучающие методики как для факультативов по подготовке к предметным олимпиадам (для профильно ориентированных школьников), так и для базового курса по предмету, что представляется более важным.

Рассмотрим диагностирующий и обучающий потенциал предметных олимпиад школьников на примере олимпиады по русскому языку, которая существует на филологическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова уже несколько десятилетий, а с 2009 г. проводится в рамках олимпиады «Ломоносов» и входит в «Перечень олимпиад школьников» Российского совета олимпиад школьников. Несмотря на изменившийся статус, сохраняются общие принципы составления олимпиадных заданий: олимпиада должна не столько тестировать знания школьников, сколько выявлять их аналитические способности; для выполнения заданий требуется наличие базовых знаний, но ни одно задание не предполагает простого изложения правил или пересказа материала учебника. В связи с этим для анализа нами используется материал олимпиад по русскому языку 2001–2011 гг. (Разбор заданий олимпиад 2001–2008 гг. с ответами и комментариями опубликован в серии статей Л. А. Ждановой и И. В. Галактионовой в журнале «Русский язык и литература для школьников» за соответствующие годы.)

Анализ работ участников олимпиад 2001–2008 гг. привел нас к выводу о следующих основных причинах неудач школьников. Прежде всего отметим невнимательное прочтение или непонимание формулировки задания. Здесь есть несколько случаев. 1. Школьники выделяют в тексте задания «ключевое слово-стимул» и, игнорируя вопросы задания, излагают связанные с этим словом (в том числе ассоциативно) сведения, прежде всего – орфографические правила. 2. Незамеченными оказываются и «подсказки» в заданиях (например, указания «по значению», «с точки зрения морфемного состава» и т. д. при разбиении рядов слов на группы). 3. Часто игнорируется традиционная в заданиях просьба объяснить ответ. Количество работ без аргументации ответа возрастает с каждым годом, хотя олимпиадные задания часто требуют изложения именно хода рассуждений. Причины ориентации школьников на готовый ответ связаны, видимо, с массовым переходом к тестовой форме проверки знаний.

Наибольшие затруднения вызывают задания, содержащие знакомые учащимся термины, но предполагающие не изложение заученных сведений, а самостоятельный анализ языкового материала. Так, получив задание, в котором нужно было определить, являются ли единицы типа *пол-лимона*, *пол-Москвы* словами (простыми или сложными) или словосочетаниями, авторы многих работ не рассуждали о том, чем же является *пол-* (что предполагалось формулировкой вопроса), а просто пересказывали правило слитного и дефисного написания этого элемента.

К сожалению, трудными часто оказываются и задания, требующие применения знаний и умений, вроде бы формируемых школьным курсом русского языка, но не проверяемых или мало проверяемых в формате ЕГЭ. Например, учащимися традиционно допускается большое количество ошибок в морфемном разборе слов, многие ошибки связаны с тем, что школьники не видят чередований в корнях (так, в словах *перчик*, *огурчик* большинство участников вычленили суффикс *-чик*, а не *-ик*, в слове *шапочка* – суффикс *-очк*, а не *-к* по аналогии с содержащимися в том же задании словами *лампочка*, *косточка*, *тумбочка*).

Как кажется, работа над преодолением проблем, намеченных выше, окажется полезной для всех школьников независимо от выбранного ими профиля и должна вестись в рамках базового курса русского языка. Относительно занятий с филологически ориентированными школьниками следует отметить следующее. Практически все олимпиадные задания очного тура могут быть успешно выполнены на базе курса русского языка в объеме школьной программы, однако для этого учащиеся должны хорошо знать теорию и уметь самостоятельно анализировать языковой материал, сопоставляя факты и рассуждая логически, а не применяя только лишь заученные алгоритмы разборов. При всем разнообразии олимпиадных заданий среди них могут быть выделены отдельные типы, что позволяет рассмотреть способы их решения. Работа на факультативных занятиях по русскому языку или в классах филологического профиля может строиться по трем направлениям: систематизация материала школьной программы, его расширение и дополнение, рассмотрение способов решения лингвистических задач (например, разбор олимпиадных заданий). Цель таких занятий – развить у школьников способность не

---

только воспроизводить полученные знания, но и оперировать ими при решении нестандартных заданий. Решение лингвистических задач повышенной сложности развивает логическое мышление, наблюдательность, познавательную активность, самостоятельность мышления, поэтому положительно влияет и на результаты общеобразовательных видов проверки знаний, причем не только по русскому языку.

## СПЕЦИАЛЬНОЕ И УГЛУБЛЕННОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ. ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НА ЭТАПЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Занько Л. В., Колышницына Т. К.*

КОГОКУ «Вятская гуманитарная гимназия  
с углубленным изучением английского языка»

*Проект  
«Театральный пересказ»*

В современном информационном обществе остро встает проблема – «ребенок и книга». Дети, по последним социологическим исследованиям, действительно, стали меньше читать, а выбор авторов и книг определяется чаще всего не глубиной содержания, а формой произведения: детективы, фэнтези, комиксы и др. Как привлечь внимание современных школьников к прочтению классических произведений? Как открыть им образный мир классики, дающий возможность сопереживать тому, что происходит с ними здесь и сейчас. Решение этих проблем было нами найдено в реализации проекта, который мы условно назвали «Театральный пересказ». Театральный пересказ – это способ постижения художественного текста на основе проживания школьником и взрослым на сцене предлагаемых автором обстоятельств. Одновременно через открытие внутреннего мира героя происходит обогащение личностного опыта подростка и взрослого человека.

Цели проекта:

- пробуждать интерес участников проекта к текстам как культурному наследию;
- расширять духовно-нравственный опыт гимназистов;
- формировать гуманистическую ценностную позицию на основе «живого знания»;
- сопровождать гимназистов в избыточном образовательном пространстве.

Задачи:

- развивать навыки интерпретации художественного текста;
- формировать коммуникативный и ценностный опыт гимназистов на всех этапах проекта;
- развивать творческие способности участников проекта;
- формировать навыки исследовательской деятельности;
- составлять в совместной деятельности текст сценария произведения.

Проект является межпредметным: объединяет содержание предметов гуманитарно-эстетического цикла и решает комплекс задач, направленных на целостное развитие личности, ее субъектности. Проект долгосрочный: реализовывался с 2004 по 2011 г. совместно педагогами, родителями и гимназистами двух классов (уже состоявшиеся выпуски 2010 и 2011) – тьюторами и учителями русского языка и литературы Л. В. Занько, Т. К. Колышницыной. Вдохновителем проекта явилась О. А. Симонова, руководитель школьной театральной студии, педагог дополнительного образования, Народная артистка России.

Условия реализации проекта :

- кооперация – объединение участников вокруг идеи, дела;
- единая ценностно-смысловая направленность участников;
- деятельностный подход к изучению и освоению текста;
- создание детско-взрослой общности как ситуации развития;
- освоение единого языкового контекста.

Театр в школе может существовать в различных формах. Театральная студия, кружок или школьный театр – это системная работа руководителя студии или кружка: он выбирает репертуар, подбирает исполнителей из наиболее одаренных детей и т. д. Практика же, которую мы разрабатываем, предполагает участие в проекте целого класса гимназистов, их родителей, педагогов и мастеров театрального дела. Каждый участник проекта на каждом его этапе находит собственную нишу, самореализуется, развивается. Но в «театральных пересказах» как объемной, многоуровневой, многомерной структуре, позволяющей проектировать множественность видов проявлений гимназиста в период работы над инсценировкой того или иного произведения литературы, как способе постижения художественного образа мы опираемся на следующие принципы: активные, действенные формы подачи и усвоения материала; эмоциональная значимость материала для ученика и учителя; целостное включение личности (социоигровая и интерактивная педагогика); раскрытие темы через целостный образ; ориентация на коллективное творчество; ориентация на достижение конечного творческого результата; привлечение произведений разных видов искусства при изучении первоисточника; использование обширного материала из различных областей знаний. Итак, вновь интеграция. Такая интеграция способствует расширению образовательного пространства, выходу за рамки урока и включению в структуру занятий вопросов исторического, социального, культурологического, краеведческого, географического и национального порядка. Такой подход к процессу художественного воспитания гимназиста способствует расширению его мировоззрения, формированию целостной картины художественного пространства. Проект представляет собой творческую деятельность детей и взрослых в избыточном образовательном пространстве на основе интегративных занятий. Через осоз-

вание величия мирового культурного наследия и деятельностное отношение к нему, через общение друг с другом и с педагогами-словесниками, с режиссером-постановщиком и с живым словом писателя гимназист почувствует себя причастным к творениям великих мастеров, ответственным за сохранение традиций прошлого и установление связи времен.

Так, в классе Ларисы Владимировны Занько (8-й класс) в качестве литературного материала было выбрано творчество У. Шекспира. Участвующие в проекте гимназисты читали пьесу, изучали автора, – но и автор «работал» над ними. Текст произведения в полной мере становится понятным только тогда, когда начинается постановочный процесс. Произведения Шекспира ребята читали все лето, потом работали над отрывками, зашищали свои режиссерские планы. Театр – это то место, где можно читать коллективно, медленно. Это важно сейчас, когда ушла традиция семейного чтения. Кроме того, это и театральные пробы – этюды, импровизации, собственные эскизы костюмов и работа над сценами. Подготовка к спектаклю «Сон в летнюю ночь» заставила досконально изучить и эпоху Древней Греции. Были разработаны сценарии театральных уроков, авторами которых становились уже и сами гимназисты. Результатом проекта стали 2 спектакля: «Ромео и Джульетта» и «Сон в летнюю ночь». Спектакль «Сон в летнюю ночь» получил диплом победителя городского фестиваля-конкурса, посвященного 90-летию системы дополнительного образования, – «Театральные огни – 2008» и получил диплом победителя в номинации «За сценическое воплощение классической драматургии», а также дипломы детского жюри «За классику и современность». Потом был А. П. Чехов, А. С. Пушкин, В. М. Шукшин, Н. В. Гоголь... А у Татьяны Климентьевны Кольшницыной работа началась еще в 6 классе, когда произошло знакомство с сказкой О. Уайльда «Мальчик-звезда», затем класс работал над баснями Лафонтена, романом в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина, комедией А. С. Грибоедова «Горе от ума», а завершением проекта стал спектакль по пьесе А. П. Чехова «Медведь». В Международном театральном фестивале в Перми за спектакль «Татьяна, милая Татьяна» 10В класс получил диплом «За лучший театральный ансамбль».

Реализация проекта осуществлялась по следующим этапам.

Первый этап – подготовительный. Выбор литературного произведения из школьной программы, составление в совместной деятельности текста сценария произведения. Самоопределение участников проекта в выборе ролей. Творческие пробы.

Второй этап – практический, состоит из двух частей. В первой части проводятся уроки подготовительного плана: урок – заочная экскурсия, культурологический урок, исторический. Цель проведения таких уроков – вхождение в культуру и постижение характера и природы героев. Определение тематики индивидуальных исследований гимназистов-актеров. Во второй части осуществляется работа с текстом и определяется авторский подход к пересказу произведения, постижению характера героя. В рамках практического этапа были разработаны театральные практикумы: чтение сценария спектакля, распределение ролей; индивидуальная работа; работа над эпизодами; создание костюмов, эскизов оформления сцены; музыкальное сопровождение, создание фонограммы; световое оформление и дизайн сцены и др. Итогом второго этапа становится сама постановка произведения на сцене.

Третий этап – рефлексивный. Этап начинается с момента завершения выхода на сцену. Кульминационным моментом свершившегося действия является фотографирование, первичное эмоциональное переживание события. Последствием «театрального пересказа» являются уроки рефлексивного плана: урок-мастерская, урок-диалог и урок-монолог по впечатлениям от реализации проекта. Гимназисты в текстах различных жанров и других формах делятся впечатлениями от спектакля, осмысливают свое прочтение художественного текста и текста сценария.

Результаты проекта. *Личностные*: устойчивый интерес гимназистов к чтению художественных текстов; развитие коммуникативных умений; получение ценностного опыта работы в творческой среде; пополнение портфолио каждого участника проекта. *Когнитивные*: разработка театральных практикумов и их содержательное наполнение, сценарии спектаклей, тетради театральных уроков. *Исследовательские*: педагоги – разработка технологии гуманитарного образования «театральный пересказ»; гимназисты – исследовательские сочинения и творческие работы и др. *Коммуникативно-деятельностные*: организация и проведение благотворительных спектаклей для учащихся школ и других образовательных учреждений города, гимназистов ВГГ, родителей, учителей. *Креативные*: альманах творческих работ гимназистов, статьи в гимназической газете, выставки рисунков, фотовыставки («Любите ли вы театр...»), видеофильм, программки к спектаклям, создание портфолио проекта.

Самый главный результат проекта состоит в пробуждении устойчивого интереса гимназистов к классическому наследию, стремления к самопознанию, самостоянию, саморазвитию. Кроме того, у ребят возникла потребность в общении с высоким искусством (выход в театр на гастрольные спектакли, на премьерные постановки, посещение спектаклей во время поездок в Санкт-Петербург, Москву). Пробудился интерес к проблемам искусства вообще, чтению художественной литературы вне программы (отражение прочитанного в читательских дневниках гимназистов), литературы, посвященной творчеству выдающихся художников, поэтов, музыкантов, осознанное стремление к повышению собственного культурного уровня.

Проектная деятельность позволяет совмещать учебную деятельность с воспитательной (обязательным условием является участие всего класса в проекте, а не отобранных детей), создавать ситуации развития, лежащие в основе антропологического подхода в образовании, для каждого ребенка. О результатах проекта говорят сами его участники: «Театральный пересказ» – это проект, который помогает нам глубже проникнуть в содержание произведения, понять характеры героев, понять психологию героя «своего времени» (Галкина Анна,

---

гимназистка 11 класса). «Театральный пересказ» – это возможность «прочитать» характеры всех персонажей, а не только главных, так как для автора нет второстепенных героев (Тимин Григорий, гимназист 11В класса).

## ЛИТЕРАТУРА В СИСТЕМЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ (ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР)

*Иванисова О. Б.*

МБОУ СОШ №3, г. Прокопьевск, Кемеровская обл.

*Pcdo216a@mail.ru*

Девизом нашего времени стали слова: «Стране нужны творчески мыслящие люди». Поэтому одной из целей современного образования является формирование гармоничной, творчески активной личности, способной чувствовать себя хозяином собственной жизни. В этом смысле искусство театра призвано оказать огромное влияние на образовательный процесс, на нравственное воспитание подрастающего поколения. Театр – этоместилище высоких идеалов, сильных эмоций и нравственных ценностей, – так уж сложилось за тысячелетие. Его постулаты: «добро побеждает зло», «герой – человек благородных помыслов и поступков» – являются нравственными ориентирами для детей. Еще в эпоху просвещения искусство сцены оценивалось очень высоко – как «очищающее нравы и поощряющее добродетель». Эти идеи позже развил русский писатель и драматург Н. В. Гоголь. Для него сцена – «это такая кафедра, с которой много можно сказать миру добра». И сегодня театральное искусство является эффективным и уникальным средством нравственного воспитания личности, в том числе и школьника.

Жанром литературы, предназначенным для постановки на театральной сцене, является драматургия. Драматургию сложно изучать за партой путем самостоятельного прочтения или чтения по ролям. Драма – действие, отсюда необходимость жеста, движения. Герой воплощается только через исполнителя, и надо побывать Софьей Фамусовой или Чацким, чтобы понять образы, авторский замысел. Следовательно, театральное искусство поможет решить и проблему изучения драматического произведения в школе.

Роль театра огромна, и поэтому нас не может не волновать тот факт, что современная молодежь все дальше отдаляется от него. Как привлечь внимание школьников к театру? Одним из решений проблемы является создание школьного театра, в котором школьник не зритель, а творец, принимающий деятельное участие в создании представления. Каждый школьник на всех уровнях обучения вовлекается в продуктивную творческую деятельность, где он выступает, с одной стороны, в качестве исполнителя, а с другой стороны, в качестве художника по костюмам, декоратора, звукорежиссера, сценариста. Используя мощное театральное средство – сопереживание, – школьный театр объединяет детей и взрослых, становится эффективным способом влияния на образовательный и воспитательный процесс, прививает любовь к литературе.

Наш школьный театр на следующий год отметит свой юбилей – 10 лет! Среди задач, которые стоят перед коллективом, главными считаются такие, как привитие любви к театральному искусству, углубление знаний учащихся в области литературы и искусства, формирование гармоничной, творческой личности.

За данный период у коллектива сложились свои традиции. В репертуар школьного театра ежегодно входят новогодние сказки, спектакли на тему Великой Отечественной войны. Особой популярностью пользуются спектакли по произведениям русских и зарубежных классиков («Недоросль» Фонвизина, «Мещанин во дворянстве» Мольера и др.). Представления проходят как на школьной сцене, так и на площадках детских садов и интернатов. Школьный театр принимал участие в городском фестивале – конкурсе детских театральных коллективов «Его величество театр» в 2010 г. (2-е место) и в 2012 г. (3-е место).

Для деятельности школьного театра была разработана программа на 68 часов.

### **Школьный театр как средство литературного образования и развития творческих способностей учащихся**

*Авторы программы Иванисова О. Б.,  
учитель русского языка и литературы*

#### **Пояснительная записка**

Как ни странно, огромный пласт отечественной и общечеловеческой культуры из школьного курса литературы постепенно исчезает. Уходит из школьного курса драматургия. А между тем для формирования современного человека – потребителя ТВ – именно этот род литературы особенно важен.

Методическая проблема изучения драматического произведения тоже пока не решена. Мы или анализируем темы, образы, проблемы без учета специфики жанра, или пытаемся прочитать отдельные сцены по ролям, что тоже пока получается плохо.

Драматургия – жанр литературы, предназначенный только для представления на сцене. Именно поэтому драматургия обладает рядом признаков, несвойственных другим жанрам (повествование только через монологи, авторские ремарки, указания на искусственно создаваемые световые и звуковые иллюзии). Драматургию сложно изучать за партой путем самостоятельного прочтения или чтения по ролям. Драма – действие, отсюда необходимость жеста, движения, взрыва, противоборства. В драме герой воплощается только через исполнителя, надо побыть Софьей Фамусовой, княжной Тугоуховской, Молчалиным или Чацким, чтобы понять смысл образа, авторский замысел.



Школьный театр предназначен для всех учащихся, увлекающихся сценическим искусством, желающих пробовать свои силы в этой области. В основе программы лежат «первооткрытия», встречи с драматургами прошлого и современности, с их творчеством.

Концепция программы, взятая за основу, – развитие творческой личности, способной к самореализации.

Сама природа ребенка дает возможность развернуть театр как уникальную развивающую модель. Ребенок присваивает чужой опыт и приобретает собственные знания и убеждения через подражание, игру и диалог. Обращение к театральным дисциплинам рассматривается как метод обучения творческому мышлению, плодотворному трудовому сотрудничеству с разными людьми, обучение культуре общения. Коллективность самого театрального творчества, общечеловеческие ценности, на которых базируется искусство театра, психологические методы действенного анализа жизни и литературы создают возможность для выработки этих навыков.

Театр – искусство синтетическое, он пользуется языком слова, ритма мелодии, пластики. Это обогащает его обучающие возможности. Разнообразие театрального диалога, его полемичность, многожанровая природа театра воспитывают в детях способность взглянуть на мир с разных точек зрения, принять его многообразие.

Основные задачи школьного театра – дать возможность ученику познать себя, развить свои творческие способности, особо одаренным учащимся дать профессиональную ориентацию. Способствовать развитию воображения, внимания, образного мышления, наблюдательности, речевого мастерства; способствовать формированию духовного мира школьников.

### Содержание программы

#### Вводное занятие. Обсуждение плана работы (1 час)

#### Раздел 1. Изучение азов актерского мастерства (16 часов)

Театральное искусство. История театра. Многообразие выразительных средств в театре (драматургия, декорации, костюмы, грим, свет, музыкальное и шумовое оформление).

Театр и зритель. Театрализация жизненного пространства.

Актерское искусство.

Сценическая речь. Дыхание, дикция, голос, орфоэпия, логико-интонационные закономерности.

Сценическое движение. Хореография. Пластика.

Музыкальное, шумовое оформление.

Этюд как основное средство воспитания актера. Составные части этюда: мысль, событие, действие, обстоятельства.

#### Раздел 2. Работа над спектаклем (51 час)

Знакомство со сценарием. Аналитическое чтение.

Распределение ролей.

Индивидуальная работа над ролью.

Работа над музыкальным оформлением.

Работа над изготовлением костюмов.

Изготовление декорации.

Репетиция на сцене.

Выступление.

Анализ выступления.

#### Литература

1. *Никитина А., Тюханова Е.* Интегрированный курс «Театр»: Методич. пособие. М.: Авангард, 1995.
2. Уроки театра на уроках в школе. Театральное обучение школьников I–XI классов: Программа, методические рекомендации, сб. упражнений / Сост. А. П. Ершова. М.: НИИ художественного воспитания, 1990.
3. *Ершова А., Букатов Б.* Актерская грамота – подросткам. М.: Просвещение, 1994.
4. Школа творчества: Авторские программы эстетического воспитания детей средствами театра. М.: ВЦХТ, 1998.
5. *Нахимовский А. М.* Профессия – режиссер. Как создать в школе театральное действие от А до Я. М.: ВЦХТ, 1999.
6. *Корогодский З.* Этюд и школа. М.: Сов. Россия, 1975.
7. *Васильева Т.* Упражнения по дикции: Учеб. пособие. М.: ГИТИС, 1988.
8. *Чарелли Э.* Учитесь говорить. М., 1985.

## ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

*Каленская Г. В.*

МБОУ «Школа №45», г. Прокопьевск, Кемеровская обл.  
Schooln045@mail.ru

*Скажи мне – и я забуду, покажи мне –  
и я запомню, дай мне действовать самому – и я научусь.*  
Китайская мудрость

Понятие «компетентностный подход» получило распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Общество ставит перед учителем вполне конкретную задачу – воспитать личность, социально адаптированную к жизни. Но, на мой взгляд, одной из важнейших задач школы остается духовно-нравственное воспитание. Подростающее поколение должно стремиться к добру, обладать чувством гражданского долга и любовью к Родине. Русская литература не только важнейшая часть культуры, но и история, и средоточие духовных святынь. Поэтому нельзя сокращать в программах школы часы, отведенные на русский язык и литературу. Один из способов расширить и углублять программу – внеклассная работа по предмету.

Традиционный урок мало приспособлен для свободного творческого общения, заинтересованного обсуждения актуальных проблем, осмысления особенностей произведения. Он не предоставляет возможностей для самовыражения и свободного творчества. Кружки и факультативы призваны не просто познакомить с биографией и основными этапами творчества писателей, но и помочь погрузиться в атмосферу того или иного времени, услышать голоса современников, почувствовать сопричастность ходу истории Отечества. Такая работа не может не сказаться на формировании нравственной личности ученика, его культурного багажа.

Особого внимания требуют дети, которые в силу своего развития стремятся к дополнительным знаниям и самовыражению. Работа в филологической школе «Глубина», которую я веду уже много лет, общение с творчески одаренными детьми стали одним из важнейших и интереснейших элементов деятельности. Первоначально школа замышлялась как клуб общения юных поэтов-пятиклассников. Но чем взрослее дети, тем сложнее складываются их отношения с окружающим миром. Серьезнее становятся стихи и проза, больше в них философских, грустных, а то и трагических размышлений. Постепенно ребята стали не просто сочинять, но и участвовать в творческих конкурсах, олимпиадах, организовывать викторины, КВН, тематические вечера, конференции, проводить заочные экскурсии. Так родилась наша школа юного филолога «Глубина».

В ходе работы убеждаюсь, что овладение исследовательскими и проектными методами развивает интеллектуальные, творческие, коммуникативные и организаторские способности, формирует умения и навыки, повышает учебную мотивацию, стимулирует стремление к самосовершенствованию. А. В. Хуторской пишет об этом так: «Основная ценность проектной системы обучения состоит в том, что она ориентирует учеников на создание образовательного продукта, а не на простое изучение определенной темы» [2: 338–339].

На данном этапе работы школы ведущим становится проектный метод. В проектном обучении ценны не столько результаты, сколько сам процесс. Значимость его не в готовом продукте, а в новых знаниях и опыте общения с окружающим миром и людьми.

Для меня важно, что в гуманитарном проекте приоритет отдается воспитательным целям перед обучающими и развивающими, что он лично ориентирован. Кроме того важно, что он позволяет решать ряд специфических образовательных задач:

- вычленять проблему и формулировать темы проектов;
- определять свою позицию;
- подбирать пути и способы решения проблемы;
- аргументированно и обоснованно излагать и защищать свою позицию;
- понимать роль и значение работы в команде.

Таким образом, учебным результатом выступает опыт проектирования, способность создавать и защищать собственный продукт. Через эмоциональное переживание, погружение в проблему, проживание «ситуации успеха» ребенок делает открытия в самом себе, в товарищах.

Важно, что авторитет учителя во внеклассной работе определяется его способностью быть инициатором интересных начинаний, которые активизируют самостоятельность учащихся, сообразительность и изобретательность. В определенном смысле учитель перестает быть только «чистым предметником» – он становится педагогом широкого профиля, педагогом, который помогает ученику увидеть мир во всем его единстве и многообразии, определить нравственные ориентиры.

Хотелось привлечь внимание к одной из форм работы, способствующей наиболее полному раскрытию индивидуальности учащихся. С технологией литературных мастерских я работаю в течение нескольких лет. Опыт показывает, что их преимущество в том, что появляется возможность продвигаться к истине своим путем, так как знания в мастерских не даются, а выстраиваются самим ребенком, при этом он имеет право на ошибку. Именно на таких занятиях, по мысли Мишеля Дюкома, идеолога «Нового образования», дети лучше всего обу-

чаются «умению творчески мыслить, воображать, фантазировать и одновременно четко, в образной форме выражать свои мысли» [1: 5].

Привлекает сама идея мастерской: каждый должен раскрыть свои способности, а не копировать кого-либо; делать по-своему, исходя из собственных способностей, интересов и жизненного опыта, корректируя самого себя. Из мастерской гораздо чаще, чем из урока каждый ученик уносит что-то свое: чувство, вопросы, раздумья. Мастерские дают обильный материал для рефлексии и письменной деятельности.

Позитивными результатами внеурочной деятельности явилось то, что сегодняшние мои ученики – грамотные, мотивированные на успешную учебу юноши и девушки. Они осознанно принимают участие во всех творческих и интеллектуальных конкурсах, марафонах и предметных олимпиадах. Они готовы к тому, что знания нужно не только усваивать, но и преумножать, творчески перерабатывать, использовать практически.

#### **Литература**

1. *Еремина Т. Я.* Мастерские по литературе: Метод. пособие. СПб.: Паритет, 2004.
2. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. (Метод проектов см. на стр. 337–341.)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Канафиева Г. А.*

МБОУ СОШ №23 с углубленным изучением иностранных языков, г. Нижневартовск, ХМАО  
dvaleo@mail.ru

Здоровьесберегающие технологии – система мер по охране и укреплению здоровья детей, учитывающая важнейшие характеристики образовательной среды, условия жизни ребенка. Они предполагают совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, умение заботиться о себе. Вместе с тем возникает проблема повышения педагогического мастерства в данном направлении.

Занимательные дидактические материалы помогут учителю организовать предметные уроки как уроки здоровья. Это необходимо для воспитания у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, для формирования представления о здоровье как ценности, для мотивации на ведение здорового образа жизни.

### Дидактический материал

*1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы: компьютер – это хорошо или плохо? Выделите знакомые орфограммы.*

Компьютеры настолько прочно вошли в нашу жизнь, что на тех, кто не умеет быть с ним на «ты», смотрят искоса. Компьютерные игры развивают быстроту реакции, память и внимание, логическое мышление. Также они учат добиваться своей цели, совершенствовать интеллектуальные навыки. Но при несоблюдении режима компьютер превращается из друга во врага. Нельзя забывать о том, что все хорошо в меру. Добрые замечательные игры, столь полезные для детей и взрослых, могут стать вредными для них. Ребенок до 6 лет не должен проводить за компьютером более 10–15 минут – и то не каждый день. Для детей в возрасте 7–8 лет ограничение составляет 30–40 минут в день. В 9–11 лет можно находиться за компьютером не более часа-полтора. Слишком длительное нахождение перед компьютером может привести к ухудшению зрения, а также к психологической зависимости от виртуального мира.

*2. Словарный диктант «Болезни». Расскажите об одной из них.*

Ангина, коклюш, корь, ветрянка, краснуха, свинка, скарлатина, дизентерия, острое респираторное заболевание, анемия, отит, конъюнктивит, тонзиллит.

*3. Запишите словосочетания, объясните глагольные суффиксы.*

Советоваться с врачом, заведовать поликлиникой, осматривать больного, оказывать помощь, обрадоваться выздоровлению, проповедовать здоровый образ жизни.

*4. Проверочный диктант.*

Сейчас многие ребята увлекаются сладкими газированными напитками. Вы даже можете назвать некоторые из них. Но знаете ли вы, что домохозяйки считают шипучку отличным чистящим средством: она прекрасно справляется с ржавчиной, известковым налетом и отложениями кальция? А индийские фермеры используют пепси-колу и кока-колу, чтобы защитить свои рисовые плантации от вредителей. По их словам, напитки стоят дешевле пестицидов, а действуют точно так же.

*5. Проверочный диктант.*

Напишите антирекламу сладких газированных напитков.

Если ржавые гвозди поместить на несколько часов в колу, а в чайнике с кальциевым наростом на стенках вскипятить лимонад, ржавчина с гвоздей сойдет легко, а налет после первого же кипячения останется лишь на нагревательном элементе чайника.

*6. Вставьте пропущенные буквы, используя этимологические справки.*

К...сель – общеслав. кисати – «киснуть».

В...тчина – искон. ветхий – «старый».

В...тамин – лат. vita – «жизнь».

Кабач...к – от тюрк. кабак – «тыква, кабачок».

К...пуста – от лат. caput – «голова».

*7. Распределите слова и словосочетания в три столбика в зависимости от содержания в них белков, жиров, углеводов, витаминов и минералов.*

М...локо, хлеб, м...кароны, каши, рыба, сыр, к...ртофель, крупы, сух... фрукты, сах...р, м...рковь, сла...кий пер...ц, шп...нат, см...родина, к...пуста, р...стительное масло, м...рг...рин, рис, м...ндаль, овсян(нн)ая крупа, яйца, ...бл...пиха.

*8. Запишите словосочетания, раскрыв скобки. Подчеркните блюда, особенно полезные для здоровья.*

Жарен(нн)ые грибы, поджарен(нн)ый картофель, жарен(нн)ый с рисом индюк, мочен(нн)ые яблоки, мочен(нн)ая в кадке капуста, копчен(нн)ая колбаса, копчен(нн)ый в углях окорок.

9. Представьте, что вы хозяин магазина «Здоровое питание». Составьте ассортимент товаров вашего магазина.

10. Пользуясь этимологической справкой, дайте толкование следующих слов:

ароматерапия, фитотерапия, гирудотерапия, апитерапия, гидротерапия.

Арома (aroma – древнегреч.) – душистое вещество;

Терапия (therapia древнегреч.) – лечение;

Фито (phyton древнегреч.) – растение;

Гирудо (hirudo – лат.) – пиявка;

Апи (apis – лат.) – пчела;

Гидро (hydor – греч.) – вода.

11. Напишите правильно:

зап...вать лекарство – зап...вать куплет;

разв...вается болезнь – разв...вается флаг;

посв...тить жизнь медицине – посв...тить фонариком;

ож...г руку – ож...г руки;

ч...стота пульса – ч...стота помещений;

пос...деть от горя – пос...деть на лужайке;

дозы очень м...лы – приходилось стоять на м...лу;

зак...лять организм – нак...лоть дровишки.

12. Комментированное письмо.

Великий физиолог Иван Павлов говорил: «Не пейте вина, не отягчайте сердце табачищем и проживете столько, сколько жил живописец Тициан» (99 лет).

12. Пофантазируйте и сочините «вредные» советы на следующие темы: «Как заболеть простудой», «Как быстро состариться», «Как стать близоруким».

13. Расставьте ударение.

Диспансер, запломбировать, коклюш, медикаменты, физиотерапия, тромбообразование, средства, ветеринария, санитария.

Предложенные задания позволят учащимся закрепить орфографические и пунктуационные умения и навыки, развивать речь, обогатить словарный запас, почерпнуть немало интересных дополнительных сведений о здоровом образе жизни, воспитывать у учащихся культуру здоровья, личностные качества, способствующие его сохранению и укреплению, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

### Литература

1. Брагина С. А. Энциклопедия здоровья на уроках русского языка в 5–7 классах. Волгоград, 2009.

## ОПИСАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЦЕЛЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОФОНАМ

Киров Е. Ф.

БГОУ ВПО Московский городской педагогический университет, г. Москва

evg-kirov@mail.ru

Направление «Русский язык как неродной» (РКН) предполагает обоснование педагогической деятельности в школах РФ со значительной (от 20 до 50%) наполняемостью классов основной средней школы детьми, для которых русский язык не является родным (дети переселенцев-мигрантов). Предполагается, что впервые попавшие в русскоязычный коллектив школьники более старшего возраста (с 9 по 11 классы) в средней школе должны быть в особых классах, где для них будут проводиться дополнительные занятия по русскому языку.

Весьма важным аспектом преподавания русского языка инофонам является коррекция фонетико-фонологических интерферентных акцентных искажений. В этом случае следует также дополнить существующую фонемную теорию некоторыми новыми элементами. В частности, следует ввести новое понятие – онтофонема (фонема детского языка), которое должно дополнить сформированную к настоящему времени фонологию, основанную (как всегда и везде) на взрослой речи [1]. Что следует понимать под **онтофонемой**? Весьма очевидно, что это фонема-заместитель, которая в детской речи соответствует двум или более фонемам взрослой речи. Так, в высказывании детской речи «*масина пийихла*» имеется онтофонема (с + Ш) и (й + р). В имени *Марина*, произнесенном в детской речи как «*Малина*», имеется онтофонема (л = р) и т. д. Впоследствии онтофонема как бы «рассыпается» на две самостоятельные фонемы взрослой речи; например, онтофонема (л = р) дифференцируется на две самостоятельные фонемы языка (л) и (р).

В речи инофонов на «фонемное сито» русского языка накладывается «фонемное сито» родного языка инофона. В этом случае следует ввести еще одну фонемную единицу – **ксенофонему**, под которой следует понимать фонему-заместитель, которая замещает некую фонему русского языка фонемой родного для инофона языка в процессе коммуникации на русском языке с инофонным искажением и акцентом. Так, известна проблема русской фонемы (р) для японцев, в языке которых такая фонема ограничена, в результате японцы нередко замещают русскую фонему (р) ксенофонемой (л). В результате в речи японцев, изучающих русский язык, можно услышать произнесение «моле» вместо «море» и т. д. Нечто подобное можно встретить и в речи граждан РФ, осваивающих русский язык как неродной. Так, в речи татар вместо фонемы (ц) может быть употреблена ксенофонема (с), например, слово «*яйцо*» будет произноситься как «*йейсо*».

Переходя к следующему уровню, можно выделить и такое понятие, как ксенолексема, которую следует понимать как родное слово, бытующее в речи инофона и заменяющее русское слово; например: «*бакшиш*», «*салам*», «*шолом*» и т. д. Все дело в том, что русские тоже знают, что такое «бакшиш», хотя в родной для русских ментальности и языке такого точного соответствия нет. Вероятно, к ксенолексеме следует отнести также русское слово в измененном по подобию родного языка инофона значении, например: «*мыть*» в значении *стирать*, что характерно для украинского или американского (англоговорящего) инофона. Заметим попутно, что такое употребление может отмечаться и в диалектной речи, но это особая тема для разговора.

На синтаксическом уровне ксеновысказыванием (или ксенопредложением) можно считать фразу, построенную по синтаксическим правилам родного для инофона языка, не совпадающего с синтаксической схемой типового русского предложения. Например, даже расхожее «*Моя твоя не понимайт*» является типичным ксенопредложением, вполне понятным в процессе коммуникации, но осознающимся как «ксено», т. е. предложение, построенное нерусским языковым носителем. Реальным примером ксеновысказывания может служить пример И. Р. Саркисян, заимствованный из русскоязычной коммуникации армянского инофона: «*я позвоню вас*» (по аналогии с армянским языком, где в данной конструкции употребляется дательный падеж, характерный для соответствующих конструкций армянского языка: *ku hquliqul dtq (inrihuy hripi)*). Подобных примеров много, поскольку зону интерференции образуют многие типологические различия двух указанных языков.

Таким образом, для создания адекватной методики преподавания русского языка как неродного следует ввести некие новые теоретические постулаты в описательную грамматику интегративного типа. Так, например, в интегральном описании нежелательно сразу оперировать понятием суффикса или приставки, а следует исходить из более глобальной грамматической сущности – первичного значимого элемента слова, т. е. морфемы, которую уместно в таком учебнике назвать терминосочетанием «часть слова». В таком представлении суффикс окажется частью слова после корня, приставка – частью слова перед корнем. Таким образом, принципиальная разница между языками синтетического и аналитического типа (а к таковым относится большинство тюркских языков) будет снята, в результате те и другие предстанут как общий интегрированный тип языка, доступный к описанию в общих терминах. Именно на этой основе и следует **предпринять первичное описание** русского языка в учебных целях, и только на втором этапе переходить к введению неинтегральных понятий и терминов типа приставка, суффикс и т. д. в рамках преподавания русского языка направления РКН.

Что касается синтаксических единиц русского языка в интегральном описании, то в этом случае исходным «кубиком» для построения предложения оказывается словосочетание. Необходимо составить основной список типовых словосочетаний на русском языке, причем основной акцент при этом следует сделать не на способы синтаксической связи, а на аналитизм конструкции: начинать уместнее с аналитических словосочетаний, постепенно вводя грамматически осложненные словосочетания согласования и управления. Основной

трудностью, очевидно, окажутся словосочетания управления, которые придется вводить медленно – от простого к сложному, но в любом случае по принципу стандартных схем обобщенного типа.

Весьма серьезную помощь при этом может оказать «Ассоциативный словарь русского языка», из которого может быть извлечена информация о валентности наиболее частотных предикатов, что предполагает обращение и к «Частотному словарю русского языка». Из сказанного следует, что синтаксическая теория, лежащая в основе интегрального описания русского языка, может быть только предикатоцентричной и валентной по своей сути.

#### **Литература**

1. *Киров Е. Ф.* Фонология языка. Ульяновск: Изд-во филиала МГУ, 1998. 451 с.

## ТВОРЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ «РЕЧИ О ПУШКИНЕ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО (ПО ЧЕРНОВЫМ РЕДАКЦИЯМ)

Клюкова Н. В.

МАОУ «Лицей математики и информатики», г. Саратов  
k.natalia-1966@yandex.ru

На уроках литературы, говоря о последних годах жизни и творчества Достоевского, мы отмечали знаменитую «Речь о Пушкине». И хотя изучение ее не входило в учебный план, нашлись учащиеся, пожелавшие самостоятельно познакомиться с этим произведением. Со стороны же учителя было предложено сделать изучение творческой истории «Речи...» темой проекта по литературе.

Так была определена *цель проекта* – проследить творческую историю «Речи о Пушкине» Ф. М. Достоевского. Были сформулированы и *задачи*: показать, как постепенно менялась творческая концепция Достоевского в его речи на материале черновых вариантов; объяснить причины этих изменений; сравнить черновые редакции с каноническим текстом речи; выяснить, как формировался в данном произведении Достоевского образ Пушкина-писателя, Пушкина-пророка. Так был осуществлен *1-й этап работы* над проектом – «Погружение в проект»:

*2-й этап работы* – «Организация деятельности» – состоял из следующих шагов: составление плана работы, распределение ролей. В конце работы должна была прозвучать мысль о роли черновых редакций в построении творческой концепции Достоевского в его «Речи о Пушкине».

На *3-м этапе работы* над проектом – «Осуществление деятельности» – учащиеся, работая самостоятельно, консультируясь у учителя по мере необходимости, «добывая» недостающие знания, пришли к следующим выводам:

- 1) речь Достоевского о Пушкине воспринималась современниками неоднозначно;
- 2) в статьях Г. И. Успенского, А. Д. Грановского, К. Н. Леонтьева, Н. К. Михайловского, Д. С. Мережковского, Д. Н. Овсяннико-Куликовского, А. В. Луначарского, Г. М. Фридендера, Д. Д. Благого, в книге И. Волгина о Пушкинской речи Достоевского зачастую говорится обобщенно или немного;
- 3) о творческой истории «Речи о Пушкине» не было полно сказано ни в одном из исследований;
- 4) из публицистики самого Достоевского видно, что Пушкин был для него образцом и идеалом в литературе, идейным единомышленником;
- 5) творчество Пушкина – яркое воплощение сущности русской нации, способной к «всечеловечности»;
- 6) Пушкин, по мысли Достоевского, первый реалист, сказавший о судьбе русской интеллигенции;
- 7) Пушкинская речь, написанная в последний год жизни Достоевского, явилась своеобразным итогом его многолетних рассуждений о личности и творчестве Пушкина, а также размышлений писателя о судьбе России, русского народа, о судьбах русской интеллигенции.

Работая с *наброском начала речи*, участники проекта должны были перечитать пушкинское стихотворение «Поэт и чернь» и познакомиться с трактовкой этого стихотворения Достоевским. Почему же этот набросок начала речи совсем не вошел в окончательный текст? Очевидно, Достоевский не хотел вносить в свою «Речь» сугубо полемический смысл. Цель его – доказать пророческое значение творчества Пушкина.

Обратившись к *трем черновым наброскам*, опубликованным И. В. Иванько в «Литературном наследстве», участники проекта пришли к выводу, что именно в них можно найти все основные тезисы будущего выступления Достоевского, а именно:

- 1) писатель выделяет три этапа творческого развития поэта, отражающих эволюцию Пушкина как великого «народного писателя» и реалиста;
- 2) Достоевский особо отмечает образ Пугачева в «Капитанской дочке», видит сложность пушкинского отношения к этому герою; писатель подходит к определению народности творчества Пушкина;
- 3) Достоевский говорит и о всемирном значении Пушкина, воплотившего в героях своих произведений такие душевные качества, как желание «всепримирения, всеединения»;
- 4) в 3-м наброске Достоевский говорит о способности Пушкина к воссоединению с «гениями Европы», это, по мнению писателя, тоже примета мирового значения Пушкина;
- 5) в 3-м же наброске разясняется и понятие народности великого поэта, причем на этот раз Достоевский опирается на образы Алеко и Онегина как на представителей русской интеллигенции своего времени.

Участники проекта пришли к выводу, что черновые наброски показывают сложность размышлений Достоевского о народности Пушкина, а также содержат понятие «почвы» как нравственного идеала народа.

В черновых же набросках писатель коротко говорит о способности Пушкина понять назначение русского человека как «всеевропейское и всемирное, оставаясь русским». В пушкинском гениальном умении проникнуть в тайну чужой нации Достоевский видел важнейшую национальную особенность.

Участники проекта пришли к выводу, что черновые наброски, опубликованные И. В. Иванько, отражают все важнейшие моменты «Речи о Пушкине». Это как бы краткий конспект будущей речи, хотя и не все тезисы черновиков вошли в окончательный текст.

Последний этап работы с черновыми редакциями «Речи» был связан с *большим черновиком*, который представляет собой текст, переписанный рукой А. Г. Достоевской. Выяснилось, что он отличается от оконча-



тельного варианта двумя большими вставками. Участники проекта предположили, что Достоевский потому не включил в окончательный вариант эти два эпизода, что не хотел «уходить в сторону» от главной мысли о пророческом назначении Пушкина.

Таким образом, познакомившись с публицистикой писателя 1860-х и 1870-х гг., изучив черновой материал будущей «Речи о Пушкине», участники проекта пришли к следующим выводам:

1) черновые редакции – интереснейший и важнейший документ для изучения творческой истории «Речи о Пушкине» Ф. М. Достоевского;

2) они отражают движение мысли писателя, процесс его творческих исканий, иллюстрируют эволюцию взглядов Достоевского;

3) то, что писатель сказал о Пушкине в своей «Речи» 8 июня 1880 г., явилось итогом его размышлений 1860-х и 1870-х гг.

*4-й этап работы* – «Презентация» – был сначала осуществлен в школе, где учатся участники проекта. После этого они выступили на областной 4-й гуманитарной конференции «Язык. Культура. Человек», проводимой в рамках областного фестиваля гуманитарной культуры «Радуга творчества», где заняли 3-е место.

Работа над проектом, несомненно, расширила кругозор учащихся, научила поиску, отбору и анализу необходимой информации, планированию собственных действий, самостоятельной работе и работе в группе. Благодаря проекту ребята получили навыки научно-исследовательской деятельности.

## ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОФИЛЬНЫХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ 9–11 КЛАССАХ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

*Крапина А. С.*

МОУ СОШ №1 с УИОП, г. Фрязино, Московская обл.  
gaiane.com@mail.ru

Когда говорят о специфике преподавания в профильных классах, то в основном подразумевают уроки с углублением именно профильного предмета. Однако мы забываем об особенностях преподавания непрофильных предметов в подобных классах. А это вопрос, требующий детального рассмотрения.

Так случилось, что я преподаю русский язык и литературу в школе, где в старшем звене на профильном и углубленном уровнях изучаются технические предметы. В силу этого пришлось пересмотреть всю методику преподавания. Для начала необходимо рассказать об особенностях уроков в этих классах. Остановлюсь подробнее на уроках литературы.

Во-первых, это маленькое количество часов в школьной сетке (2–3 часа в неделю). Это при том, что для полного представления о литературе XIX–XXI вв. список необходимых авторов постоянно расширяется! Следует заметить также, что многие учащиеся после окончания физико-математических классов поступают на гуманитарные факультеты, посему преподавание литературы должно быть на высоком уровне.

Во-вторых, у учеников этих классов большая нагрузка (лабораторные работы, исследования, эксперименты). Большая часть работы приходится на внеурочное время.

В-третьих, следует учитывать специфику мышления «физиков». Редко сегодняшние дети являются и «лириками», и «физиками» одновременно. Великая радость, если приходит такой ребенок, но в большинстве своем это «технари».

Долго мучаясь над решением проблем, я пришла к следующим выводам.

Во-первых, большая часть работы выполняется теперь на уроке. Все чтение литературы происходит летом. (Не будем забывать, что учащиеся – это мотивированные дети.) Поэтому при подготовке к уроку в качестве домашнего задания указываются части и главы произведения, которые понадобятся для рассмотрения поставленного вопроса, их остается только найти и отметить в тексте.

Во-вторых, используются специфические приемы преподавания и иллюстрирования материала: схемы, логические цепочки.

В-третьих, список изучаемых произведений сокращается за счет проектной деятельности: то, что вынесено за рамки уроков (например, творчество М. Е. Салтыкова-Щедрина), изучается учащимися самостоятельно. Они готовят трех- или четырехминутные видеоролики, освещая 1–2 главы произведения. Таким образом, высвобождается время, и на одном уроке, просмотрев все проекты, дети получают необходимую информацию.

Самым сложным является первый проект: здесь на плечи учителя ложится большая нагрузка по подбору материала, выстраиванию исследовательской деятельности и т. п. Однако в дальнейшем это приносит свои плоды.

И, конечно, необходима хорошая техническая база в школе, на что я пожаловаться не могу: у нас почти в каждом классе есть компьютеры с выходом в Интернет.

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЭКСПЕДИЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА ОБЩЕСТВА

Куянцева Е. А.  
КБГУ, г. Нальчик, КБР  
ekyanceva@mail.ru.

Полиэтнический регион, каковым является Северный Кавказ, в современных условиях характеризуется наличием двух тенденций в социокультурном пространстве. С одной стороны, неоспорима роль русского языка как языка межнационального общения, с другой – понятно и вполне объяснимо стремление любого народа к этнической идентичности в том числе и через родной язык. Сейчас процесс этнической идентичности идет на всех уровнях социально- культурной жизни: обучение на родных языках в республике в национальных школах ведется до 5 класса, выходят газеты, художественная и научная литература, журналы, в сетке теле- и радиовещания много передач на кабардинском и балкарском языках. В такой ситуации перед учителем русского языка и литературы возникает целый блок проблем, среди которых есть и главная: как пробудить интерес школьников к русскому языку и литературе? Ясно, что в условиях мультикультурализма необходимо искать общие точки соприкосновения в культурах (уже – в языках и литературах).

Один из путей решения этой проблемы – внеклассная работа, в частности лингвистические экспедиции. Они хороши тем, что в них могут участвовать до 15 человек. Для сельских школ республики – это класс. Цель таких экспедиций – изучение истории, языка и культуры села (рода). Здесь возникает естественный вопрос: речь идет о родных для школьников языках и культурах, – при чем здесь русский язык? Да, действительно, мы изучаем вместе с учителями истории традиции, особенности родных языков и культур, но на языке межнационального общения. Так пополняется словарный запас школьников, расширяется терминологическая база, пробуждается интерес к русскому языку. Более того, решается, пожалуй, главная задача современного полиэтнического социума – воспитание толерантного отношения к культуре (литературе, языку) других народов, поиск того, что объединяет людей разных национальностей.

Под лингвистическими экспедициями мы понимаем работу группы школьников по сбору, обработке материалов по лингвистике, литературному краеведению, фольклористике. Название, возможно, не совсем удачное; мы используем его как рабочее, удобное. Так как в таких экспедициях мы взаимодействуем с учителями истории, которые проводят этнографические экспедиции, все исследования, касающиеся языков и литератур, мы выделили в отдельную группу с общим названием. Работа такой экспедиции организуется в несколько этапов. Состав участников – 10–15 человек (одного класса или разновозрастные) в зависимости от темы исследовательской работы.

**I этап: выбор темы. Консультации с учеными КБГУ.** На этом этапе определяется тема, цель экспедиции и состав ее участников. Этот этап связан как со школьной программой по литературе (Пушкин, Лермонтов и т. д.), так и с юбилеями отдельных поэтов и писателей, а также с тем, что родной язык необходимо изучать через родную культуру и язык. Примеры тем: «К истокам кабардинских (балкарских) фамилий поселка (села)...», «Личные имена – обереги моего рода», «Откуда пришли к нам названия городов и сел КБР», «Граффити Приэльбрусья», «По лермонтовским местам г. Пятигорска», «А. С. Пушкин и Кабардино-Балкария» и т. п.

**II этап: подбор литературы и ее изучение.** Формы работы: коллективная и индивидуальная. Работа в библиотеке, составление библиографии. На этом этапе школьники должны научиться подбирать литературу в библиотеке, использовать интернет-ресурсы, делать выписки, сноски, оформлять библиографию, делать обзор литературы.

**III этап: экспедиционный. Составление плана экспедиции и вопросника.** Например. В 1937 г. в Терском районе КБР мальчиков этого года рождения стали называть «Пушкин». Цель экспедиции – выяснить, как сложилась жизнь этих людей, все ли сохранили свое имя, а если поменяли, то на какое. План: изучение записей в загсе г. Терек за 1937 г. и книг записей актов гражданского состояния в сельских поселениях, беседы с жителями, носящими имя «Пушкин» и / или их родственниками. Вопросник: кто Вас так назвал; знаете ли почему; как сложилась Ваша судьба (где учились, что закончили; Ваша трудовая биография); как относитесь к своему имени; если поменяли, то почему; как относитесь к личности и творчеству А. С. Пушкина.

**IV этап: обработка материалов и написание исследовательской работы.** Выбор автора (ов), докладчика (ов) (1–2 человека). Определение структуры работы, ее объема, рабочего названия, глав, введения, основной части, заключения, библиографии.

**V этап: оформление работы, рассылка рецензентам (КБГУ, КБНЦ РАН). Работа по замечаниям рецензентов.**

**VI этап: написание устного выступления, создание презентации.**

**VII этап: представление работы (в классе, выступление на конференции).**

**Результаты.** В течение последних 15-ти лет учащиеся неоднократно становились лауреатами всероссийских конкурсов и конференций («Юность, наука, культура», г. Обнинск; «Всероссийские юношеские чтения памяти В. И. Вернадского» и др.).

Такая форма работы уже успешно используется учителями школ республики. Интересна она еще и тем, что способствует поиску одаренных детей, а учителя получают квалифицированную помощь от ученых республики. В условиях мультикультурализма общества родной язык становится тем объединяющим началом, которое призвано формировать и поддерживать в учащихся толерантное отношение к любой культуре, к любому языку.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВУ ЧТЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

*Лерман И. В.*

МАОУ «Лицей №78 им. А. С. Пушкина», г. Набережные Челны, Республика Татарстан  
irinalerman@mail.ru

Главная цель изучения литературы – в обучении искусству чтения и искусству постижения литературного произведения. Смыслом литературных уроков является живое, непосредственное читательское восприятие самой словесной плоти произведения, его художественности, поэтической формы.

Не может быть конкретного результата «усвоения», потому что творческий процесс никогда не может иметь заранее запрограммированного результата. Конкретно можно определить только задачи читателя.

В таком чтении мы выходим на следующие позиции:

1. читатель – критик,
2. читатель – публицист,
3. читатель – художник слова.

Одновременно выявляется еще одна позиция, где читатель выступает в роли теоретика.

В ходе подобного изучения идет не только процесс литературного развития, но и личностное становление, нравственно-духовное взросление.

Как я пришла к решению изменить подходы в изучении литературы?

1. Натолкнули сами ребята.
2. Стала искать способы, чтобы дать импульс творчеству самих ребят.
3. Ломала голову над тем, как сделать чтение художественного произведения интересной работой, что подключить извне, чтобы заработала душа читателя, т. е. искала методический инструментарий, который должен был направлять деятельность класса и каждого ученика в отдельности.

Некоторые мои итоги работы в лицее в 10-м классе.

1. А. Н. Островский «Гроза» – все содержание пьесы через проблему женской судьбы.

Конечно, в центре внимания судьба Катерины и ее будущее, останься она живой, а оно неоднозначно очерчено автором в пьесе; путь Кабанихи; путь полусумасшедшей барыни...

Отрывок из сочинения:

«Хочу выступить адвокатом злого гения пьесы – Кабанихи. Говоря откровенно, в ней есть что-то отталкивающее; в ней концентрируется темная сторона жизни. Она носитель многих отрицательных черт: эгоизма, ханжества, недоброжелательности, честолюбия... Но в то же время есть в ней нечто притягательное».

2. И. С. Тургенев, роман «Отцы и дети»; судьба Родины, народа, этого «таинственного незнакомца» – начало (да и начало ли?) трагического разлада с землей, распада семей... Несутся телеги, запряженные разнуданными лошадьми, – символ тургеневской России, находящейся на грани социальной катастрофы.

3. Н. Г. Чернышевский, роман «Что делать?» А что делать нам после прочтения романа? Мы делаем программу возрождения личности. Эпиграф к одной из них:

«Пока люди заняты добыванием средств к существованию, ничто не поможет возрождению личности».

4. Н. А. Некрасов, его творчество. Когда изучена поэма «Кому на Руси жить хорошо», даю тему: «Следую за мыслями поэта, продолжаю их...»; прошу написать ненаписанную автором главу встречи с царем, министром государевым...

Импульс к интересной работе по поэме одному ученику был дан в ходе чтения романа И. С. Тургенева «Отцы и дети». Конец 15 главы: «Поздравь меня! – воскликнул вдруг Базаров, – сегодня 22 июня, день моего ангела. Посмотрим, как-то он обо мне печется». (В устах атеиста эта фраза иронична, он бросает вызов судьбе, но она приобретает роковой смысл. Читателю XIX в. этот намек ясен и без справок. Тургенев дал в покровители Евгению святого Евгения, который победив всех своих врагов, погибает от руки женщины. Базаров, безусловно, знает миф, но не знает народной мудрости: «Над чем посмеешься, тому и послужишь»).

5. Ф. М. Достоевский, роман «Преступление и наказание». Что мне помогает глубже разобраться в произведении?

«Едва ли простой случайностью можно объяснить, что три шедевра мировой литературы всех времен трактуют одну и ту же тему отцеубийства: “Царь Эдип” Софокла, “Гамлет” Шекспира, “Братья Карамазовы” Ф. М. Достоевского», – пишет Зигмунд Фрейд в книге «“Я” и “оно”», где есть статья «Достоевский и отцеубийство».

6. Повесть «Крестовые сестры» (1910) А. М. Ремизова.

7. Замечательное стихотворение М. А. Волошина «Трихины» (10 декабря 1917 г.).

В спор о правде жизни может вступить роман Марка Харитоновна «Линии судьбы».

В итоге – сочинения. Одно из них – «Вы лишний на этом празднике жизни, Родион Раскольников?» (тему формулировал ученик).

8. Л. Н. Толстой. Сколько общечеловеческих проблем поднимает его творчество! Предлагаю следующие темы для высказываний:

Может ли ненависть быть святой?

1. холопская сущность тиранов;

2. чему может присягнуть на верность наш современник?

3. величие и трагедия добра;

4. «Высшая и самая резкая характеристическая черта нашего народа – это чувство справедливости и жажда ее» (Ф. М. Достоевский);

5. как отражена в романе одна из заповедей Христа: «Любите врагов ваших, благославляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящих вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас»?

Раздвигаем рамки толстовского мира и отвечаем на вопрос: «Почему Л. Н. Толстого, фанатически и свято верящего в бога, единственного из писательского мира отлучили от церкви и предали анафеме? Вспомним рассказ Куприна «Анафема».

9. А. П. Чехов. Споры о жанре «Вишневого сада» вылились в интересные сочинения. Тема их одна – «Размышления над прочитанной книгой».

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

*Лицейцева С. А.*

МОУ Кольчѣвская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья, Коломенский р-н, Московская обл.

*Упражнение, друзья, дает больше, чем хорошее природное дарование.*

Протагор

Переход к новой образовательной парадигме, обеспечивающей познавательную активность и самостоятельность мышления учащихся, является одним из стратегических направлений модернизации образования. Поэтому в настоящее время повышенное внимание уделяется проблемам школьного обучения подрастающего поколения, «качеству овладения учебными действиями и умению использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011).

Русский язык является ведущим учебным предметом в специальной (коррекционной) школе VIII вида. От его усвоения во многом зависит успешность всего школьного обучения, поскольку русский язык служит не только базой общения, изучения других школьных дисциплин, но и способом коррекции мыслительной деятельности школьников.

На современном этапе развития специальной коррекционной школы самое серьезное внимание требуют вопросы, связанные с совершенствованием методики преподавания русского языка в старших классах специальных (коррекционных) учреждений VIII вида, с поиском наиболее рациональных и продуктивных методов, форм и приемов работы с учащимися.

Обучение русскому языку в 5–9 классах специальных (коррекционных) школ VIII вида имеет практико-ориентированную, коррекционную и коммуникативную направленность.

Под практической направленностью понимается прежде всего отбор такого учебного материала, который необходим для социальной адаптации и реабилитации выпускников в обществе.

Коррекционная направленность обучения языку заключается в том, что в процессе обучения большое внимание уделяется общему развитию детей с ограниченными возможностями здоровья и коррекции имеющихся у них психофизических недостатков. При этом главное место в системе обучения русскому языку занимает исправление дефектов речевого развития учащихся, коррекция познавательной деятельности, нравственное влияние на становление характера воспитанников.

Коммуникативная направленность обучения предполагает систему работы, которая позволяет научить школьников с нарушениями интеллектуального развития свободно пользоваться языком в целях общения. Дети должны уметь применять изученный грамматико-орфографический материал в устной и письменной форме речевой практики.

Языковая и речевая деятельность взаимосвязаны. Потому коммуникативный подход к обучению речи не может быть реализован без осознанного усвоения учащимися некоторой суммы языковедческих знаний с помощью упражнений.

Упражнение – основной метод обучения русскому языку, заключающийся в повторном выполнении действия с целью его усвоения. В различных условиях обучения упражнение является «либо единственной процедурой, в рамках которой осуществляются все компоненты процесса учения (научения) – уяснение содержания действия, его закрепление, обобщение и автоматизация, – либо одной из процедур наряду с объяснением и заучиванием, которые предшествуют упражнениям и обеспечивают первоначальное уяснение содержания действия и его предварительное закрепление» (А. И. Подольский).

Упражнения носят сознательный характер, всегда опираются на осознание и сопровождаются контролем или самоконтролем.

Важнейшим научным основанием использования упражнений в организации обучения русскому языку является теория поэтапного формирования умственной деятельности (П. Я. Гальперин). При выполнении детьми упражнений немаловажное значение имеет учет структурного анализа деятельности при активном участии школьников в построении ее ориентировочной основы. При этом необходимо соблюдать дифференцированный подход к учащимся с различными возможностями в овладении навыка.

Упражнения, применяемые учителем на уроках русского языка, должны составлять систему. Система упражнений – это такая организация учебных действий, которая предполагает определенную последовательность упражнений с учетом нарастания языковых и операционных трудностей. Именно применение системы упражнений в обучении русскому языку способствует углублению знаний и развитию творческих способностей учащихся старших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Требования к системе упражнений

1. Использование тех или иных упражнений требует понимания, на что направлено данное упражнение, какое место в системе упражнений оно занимает и что является результатом его выполнения.

2. Переход от простого к сложному осуществляется постепенно, в тесной взаимосвязи с ранее изученным.
3. Изученный материал сначала отрабатывается на отдельном слове, затем – в словосочетании, предложении, тексте.
4. Уровень самостоятельности учащихся при выполнении упражнений также должен повышаться постепенно.
5. Устные упражнения должны предварять письменные.
6. Задания к упражнениям предельно расчленяются. Каждое новое задание прорабатывается отдельно, затем оно сочетается с заданиями, выполненными ранее.
7. Отдельные упражнения в пределах урока должны быть связаны между собой и представлять для учащихся последовательные этапы единого процесса деятельности, направленной на решение учебной задачи.
8. Обязательным условием является повторение определенных типов упражнений на ограниченном учебном материале, что необходимо для выработки определенных умений.
9. Наряду с этим следует стремиться к разнообразию упражнений, чтобы избежать механической работы детей и формировать у них умение применять полученные знания вначале в условиях, приближенных к предыдущим, затем в новых.
10. Упражнения, предлагаемые учащимся, должны способствовать развитию инициативы и творчества школьников.

Таким образом, использование четкой системы упражнений в процессе обучения русскому языку старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья не только способствует повышению развивающего потенциала уроков русского языка, но и служит более успешной реализации коррекционных целей обучения, достижению оптимально высокого уровня речевого и умственного развития учащихся старших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида.

## ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕТЯМ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Макурова Л. В.*

МКСКОУ школа-интернат V вида, г. Подольск, Московская обл.  
m5156090@mail.ru

Рост числа заболеваний среди школьников за последние годы стремительно набирает темпы. Причин тому очень много. Играть свою роль и экологические, и социальные, и экономические, и наследственные факторы. Поэтому с полной уверенностью можно утверждать, что на сегодняшний день одна из главных проблем образования – это обучение детей с ограниченными возможностями здоровья.

В специальную коррекционную школу-интернат V вида принимаются дети, имеющие тяжелые нарушения речи различного патогенеза. Учащиеся получают здесь основное общее образование за десять лет. В школе-интернате V вида увеличено количество учебных часов на изучение русского языка и развитие речи. Учащиеся занимаются по тем же учебникам, что и в массовой общеобразовательной школе.

Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья формирование как устной, так и письменной коммуникации, овладение грамматическими нормами письма является залогом учебной успешности в школе. Несформированность речевых коммуникаций рождает у ребенка страх социального контакта. Таким образом, формирование коммуникативных умений, навыков грамотного письма способствует школьной успешности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а также успешной социализации.

В ходе преподавания русского языка в школе-интернате V вида важным является принцип комплексности решаемых задач. Подбор заданий для учащихся следует осуществлять таким образом, чтобы активизировать мотивацию учащихся на познание, поддерживать интерес к выполняемым заданиям. В ходе выполнения упражнений и заданий ребенка следует учить видеть структуру слова, предложения, а также семантику этих языковых единиц. Не менее важными на уроках русского языка в школе-интернате V вида являются упражнения и задания, направленные на расширение активного словарного запаса учащихся.

Не секрет, что в разделе, посвященном лексике и фразеологии, изучаемом в 5–6 классах, минимальное место занимает изучение иноязычной лексики и ее заимствование современным русским языком. Но, хотим мы этого или нет, наш язык постоянно пополняется заимствованными словами. Овладение нормами написания, правильного употребления в речи таких слов должно быть для обучающихся не целью обучения, а средством достижения лично значимых целей. В данном случае – стать всесторонне развитой личностью, умело оперирующей словарным запасом современного русского языка. В 5–6 классах на уроках по изучению заимствованных слов учащимся полезно предложить презентации, посвященные активному и пассивному словарю русского языка и адаптации заимствованных слов в русском языке. Учащиеся с интересом узнают о словах-иностранных, которые появились в нашем языке сравнительно недавно (менеджер, колледж, офис, тинейджер). К сожалению, не во всех современных учебниках русского языка достаточно полно освещена данная тема. Отсюда пожелание авторам новых учебников идти в ногу со временем и включать в упражнения учебников заимствования последних лет.

В нашей школе-интернате к работе над заимствованными словами привлекается учитель английского языка, который рассказывает учащимся о фонетической адаптации английских слов в русском языке.

Большое внимание в нашей школе уделяется коррекции речи. Данная работа осуществляется на специальных уроках, на факультативах, на индивидуальных занятиях. На каждом занятии контролируется точность артикуляции, звукопроизношение, развивается фонематический слух. В помощь учителю-словеснику на уроках логоритмики выполняются упражнения на развитие мимики лица, слухового внимания и памяти, общей моторики и моторики рук.

Таким образом, наша школа-интернат V вида принимает активное участие в решении задач, призванных обеспечить полноценную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе.



## РОЛЬ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕГРАЦИИ С ГЕОГРАФИЕЙ

*Михайлов И. Е.*

г. Москва

m1i976@yandex.ru

Роль родной речи и литературы как дисциплин в системе начального, среднего и среднего профессионального образования огромна. Велик их образовательный, воспитательный и мировоззренческий потенциал. Среди прочего литературные тексты (документальные, художественные прозаические и стихотворные) «обслуживают» не одну предметную область, будь то история или география, биология или химия, математика или физика. Это и исторические новеллы, и детективные химические «расследования», и обыгрывание физических законов. Полезность и необходимость художественного слова для разных предметных областей не вызывает сомнений. В подтверждение рассмотрим междисциплинарную роль литературы на примере ее интеграции с географией. И здесь существует как бы два направления.

Одно направление, когда литературные тексты выступают иллюстраторами, позволяющими «живописать» образы пространства. К. Д. Ушинский писал: «Учитель должен учить дитя наблюдать верно, и обогащать его душу возможно полными, верными, яркими образами, которые потом становятся элементами его мыслительного процесса» [8]. Создаваемый образ, формируемый на литературной основе, не только помогает лучше узнать изучаемый материал, но и объясняет мотивы поведения людей, способствующие воспитанию уважения к истории своего народа, труду своих предков, формированию общей культуры. При работе с образами происходит развитие аналитических навыков, активизируется мыслительный процесс, развивается логическое мышление [7].

Другое направление – литературные тексты выступают носителями информации, в том числе новой. Они дают учащимся дополнительный стимул к ее получению, активизируют познавательную деятельность.

Большое значение в интеграции литературы имеет использование стихотворений. Оно полезно и необходимо на географии. Правильно и удачно подобранные стихи ярко раскрывают образ территории и отражают в сжатом виде содержание темы, имеют патриотическую окраску. Анализ стихотворений знаком учащимся по урокам родной речи и литературы, где формировался общий навык анализа. Используя стихи, учитель географии продолжает формирование этого навыка на своих уроках уже в географическом аспекте, формирует литературно-географический взгляд, полезный в жизни.

Так, русскими и советскими поэтами хорошо представлена география России. Авторы апеллируют к чувствам. В описании поэта есть душа, что очень важно в наши дни. И хотя нет ничего лучше, чем самому побывать на рассматриваемой территории, работа со стихами имеет явное преимущество в учебно-воспитательном процессе. Несколькими строками стихотворения поэт может мысленно охватывать огромные пространства страны, заставляя учеников мысленно путешествовать по карте, вспоминая пройденный учебный материал, и открывать новое, обратившись к дополнительной литературе. Тут и игра масштабами, и комплексное страноведение, и желание поехать по России.

Стихотворения активизируют познавательный интерес учащихся, позволяют проводить контроль знаний, решая, помимо основной, контролирующей задачи, еще и другие, дают возможность вернуться к пройденной теме так, что интерес вспыхивает с новой силой, ведь самостоятельно полученные знания более прочно усваиваются. Стихотворения помогают провести закрепление и обобщение знаний по большой теме, продолжить формирование географического мировоззрения, решают воспитательную задачу по выработке патриотического настроя (так называемое воспитание методами своего предмета). Поэзия на уроке географии приобщает учащихся к прекрасному, учит размышлять и слышать других [3; 4].

Школьная география все ближе приближается к страноведению [8]. Яркому и доходчивому изложению наиболее важной, ключевой географической информации о территориях помогает литература. Географичность художественной литературы не подлежит сомнению. На стыке географии и литературы находится литературная география. Рассматривая связку «художественная литература – география», учитывают, что географический сюжет в литературном произведении фигурирует в двух видах – обобщенном и конкретном. Так, почти у всех русских поэтов можно найти стихи вообще о зиме, лете, весне, осени, о зимнем или утреннем вечере или утре, о лесе, реке, ручье, ветре, море. То же относится и ко многим прозаическим произведениям: деревни с маковками церковей, поля с лесными перелесками, крестьяне на сенокосе, звуки колоколов. Встречается и вариант вымышленного географического названия, не существующего на географической карте. Другое дело художественное краеведение – такая территориальная привязанность литературного произведения, которая обеспечивает узнаваемость описываемых в нем мест. С ним учащиеся сталкиваются в течение всего курса изучения литературы в школе [2].

В произведениях любого классика или современника есть географическая привязка – от улицы и дома до страны и континента. В случае отсутствия специальных географических знаний читатель оказывается в некой прострации: «А где это?» Литературное произведение воспринимается неполно и оценивается неадекватно. Чтобы правильно оценить места событий, описываемых в литературном произведении, лучше их посетить самому. Еще лучше съездить на родину автора. И это еще одна ипостась литературы в ее междисциплинарном аспекте.

При всем этом сегодня в печать не выходят книги, в которых работа по интеграции литературы в другие предметные области была бы каким-то образом систематизирована и обобщена. Так, в предметной области

«География», по сути, есть только книга В. П. Максаковского [2], где имеется такое обобщение. В основном же это либо просто сборники, например [1; 5], хотя и замечательно написанные, с большой и интересной подборкой литературных текстов и методикой работы с ними. Либо многочисленные отрывочные журнальные статьи учителей и методистов. Формированием географических образов учителя в школе занимаются постоянно, но пока это происходит не в системе [7]. А ведь только систематическая работа может сформировать устойчивые учебные компетенции. Аналогичная ситуация наблюдается и в других предметных областях. Нет отклика на ситуацию и со стороны самих словесников.

Интеграция литературы в другие предметные области является производной от базовой «программной» литературы. Она подразумевает использование не только классических произведений школьной программы, но и произведений малоизвестных учащимся авторов, в том числе современных. Поэтому столь важно увеличение часов на изучение предметной области «Русская словесность», в том числе в профильной школе. Ведь именно на уроках литературы формируется общий навык анализа литературных произведений, который затем переходит и в межпредметную область.

### Литература

1. Еремينا В. А., Притула Т. Ю. Физическая география: интересные факты. М., 2008.
2. Максаковский В. П. Литературная география: географические образы в русской художественной литературе. М., 2006.
3. Михайлов И. Е. География России в стихах // География. Все для учителя! 2012. №1. С. 6–14.
4. Михайлов И. Е. Стихи на уроках географии России // География. 2011. №15. С. 35–37.
5. Перлов Л. Е. География в литературных произведениях. М., 2004.
6. Рогачев С. В. Чем плоха современная география, почему школьной географии суждено стать страноведением и что такое, наконец, страноведение // География. 2001. №23.
7. Романова Т. И. Использование литературных произведений для формирования географических образов природы на уроках географии – <http://festival.1september.ru/articles/584701/>
8. Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 т. М., 2008.

## ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА

*Михайлова В. И.*

Школа №54 им. Ю. А. Гагарина, г. Севастополь, Украина  
mihaylova.v.i@yandex.ru

Особенность современного образовательного процесса – усиление внимания к речевому развитию и формированию коммуникативной компетенции.

Предлагаемый опыт работы вытекает из основной цели обучения русскому языку: достижение свободного владения русским языком во всех видах речевой деятельности [1], – и главной задачи курса «Литература»: создание благоприятных психолого-педагогических условий для самораскрытия и самовыражения учеников в процессе работы над художественным текстом, обучение культуре ведения диалога, общения в поликультурном пространстве [2].

Модель личностно-ориентированного обучения – это адаптированная система, в которой через организацию единой для всех (в рамках урока), но разнородной общеобразовательной среды, создаются условия для внутренней дифференциации каждого ученика на основе его познавательных интересов, возможностей, личностно значимых ценностей и жизненных установок [3].

Ученик – субъект обучения; образовательный процесс основан на диалоге, обмене мыслями, сотрудничестве с учителем, одноклассниками, текстом и его автором.

Роль учителя – обеспечение личностно-ориентированной языковой среды:

- предоставление ученику возможности выбора (текста, заданий, формы выполнения работы), справочной литературы, консультаций учителя;
- создание атмосферы доброжелательности, поощрение инициативы, творчества, самостоятельности;
- ориентация на диалог, полилог (форм, способствующих свободному самовыражению).

Общение, по сути, является текстовой деятельностью. Поэтому обучение общению должно вестись на основе текста, в котором «интегрируются, объединяются, синтезируются все элементы языковой системы» [4].

Функциональный, текстоориентированный, коммуникативно-деятельностный, культуроведческий подход в обучении русскому языку разработан в трудах Л. И. Величко, И. Ф. Гудзик, Н. А. Ипполитовой, В. А. Корсакова, Т. М. Пахновой и др.

Наша задача – раскрыть внутренние возможности текста для реализации личностной направленности обучения и развития коммуникативных навыков.

Поставленные цели осуществляем на основе:

- определения социокультурной значимости текста,
- освоения правил его построения,
- осознания функциональной роли языковых явлений,
- использования интерактивных технологий.

Это путь «от текста к тексту» – создание собственного текста на основе данного.

Личностная направленность обучения проявляется прежде всего в подготовке дидактического материала. Текст, подобранный не формально, доступный, вызывающий эмоционально-эстетический, нравственно-этический отклик в сознании учащихся, создает условия для формирования личности с культурологической точки зрения.

Исследование текста как языковой единицы, осознание функциональной роли языковых явлений осуществляется методом комплексного анализа. Формулируем вопросы, обращая их к личности подростка.

- *Как ты думаешь, о чем этот текст?*
- *Как ты понял замысел автора?*
- *Какой вывод ты сделал?*
- *Совпадает ли он с точкой зрения автора?*
- *Увлекло ли тебя чтение?*
- *Постарайся найти языковые особенности текста.*
- *Сможешь ли ты объяснить их роль?*

Задания для комплексного анализа делим на три группы:

- теоретические (определение темы, основной мысли, типа и стиля речи, способа связи предложений в тексте; выявление ключевых слов, микротем, составление плана);
- лексико-семантические и синтаксические (в том числе выявление средств выразительности речи);
- орфографические и пунктуационные.

Анализируя мотивацию выбора характера вопросов, имеем возможность вносить коррективы в образовательную часть обучения учащихся, чей выбор сводится к позиции «знаю – не знаю», «умею – не умею».

Развитию навыков восприятия текста с точки зрения содержания (аудирование, чтение «про себя») способствует интонационный анализ, самостоятельное составление вопросов аналитического, причинно-следственного характера, партитуры для выразительного чтения текста.

От исследования образцов художественной речи переходим к созданию собственного текста – устное (письменное) изложение, сочинение.

Особое место отводим диалогу, признанному наиболее употребляемой формой речевого общения.

Этапы формирования навыков диалогической речи:

- мотивация;
- языковые особенности диалога;
- этическая культура диалогической речи;
- содержательность диалогической речи;
- самооценка участников диалога.

В зависимости от способа воспроизведения информации различают информационный диалог и интерпретационный [5].

Приведем наиболее популярные виды лично-ориентированного диалога творческого характера: «Ты – мне, я – тебе», «Знаете ли вы...», «Светская беседа», «Презентация книги»; интерпретационный диалог по технологии «Воображаемый микрофон», диалог-комментарий.

Особое место в формировании личностных качеств занимает диалог по ситуации, ролевая игра, способствующие развитию творческого воображения, умению войти в образ героя, по-своему интерпретировать его характер.

Для создания игровой ситуации на урок русского языка могут прийти литературные герои, от имени которых будет вестись диалог.

Личностный подход к обучению и формированию коммуникативных навыков на основе текста помогает заинтересовать учащихся процессом познания, осознать нравственный аспект человеческого общения: важно не только знать, но уметь поделиться знаниями; не только аргументировать свою точку зрения, но и принимать другую.

### Литература

1. *Озерова Н. Г., Михайловская Г. О., Давидюк Л. В., Стативка В. И., Быкова В. И.* Русский язык: Программа для 5–12 классов общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения. Черновцы: Издательский дом «Букрек», 2005. 156 с.
2. *Симакова Л. А., Снегирёва В. В.* Литература (русская и зарубежная). Интегрированный курс: Программа для 5–12 классов общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения. Черновцы: Издательский дом «Букрек», 2005. 192 с.
3. *Шульгина Н. П.* Работа с текстом как средство формирования личности ученика // Русский язык в школе. 2003. №3.
4. *Ипполитова Н. А.* Текст в системе изучения русского языка в школе. (Материалы к спецкурсу). М.: Наука, 1992. 126 с.
5. *Гойхман О. Я., Надеина Т. М.* Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. проф. О. Я. Гойхмана. М.: Инфра-М, 1997. 272 с.

## «СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ» КАК ПРИЕМ АНАЛИЗА ПОЭТИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

*Новикова Л. В.*

ГОУ ордена Трудового Красного Знамени гимназия №201 им. Героев Советского Союза  
З. и А. Космодемьянских, г. Москва  
novikova201@yandex.ru

Современные школьники, в том числе и старшеклассники, и учащиеся с высоким уровнем мотивации к изучению литературы, т. е. именно те, чей читательский опыт и гуманитарный кругозор дают надежду увидеть в них квалифицированных читателей, тем не менее зачастую остаются на достаточно примитивном уровне понимания художественного текста. Они предпочитают вживаться в сюжет, следить за взаимоотношениями персонажей, в лучшем случае фиксируют ярко выраженные особенности композиции, говорящие фамилии, символику заглавия, но не замечают красоты и значимости тонких граней поэтики художественного произведения.

Одним из средств, позволяющих показать школьнику, что поэтика художественного текста – это особый язык общения автора с читателем, является, с нашей точки зрения, «стилистический эксперимент». В этом аспекте «стилистический эксперимент» может рассматриваться как прием «остранения» уже знакомого с целью углубления его понимания, как некая точка удивления при общении читателя с художественным произведением, создающая предпосылки для более осмысленного и целостного анализа этого произведения.

Основываясь на работах Л. В. Щербы и А. М. Пешковского, на исследованиях Н. В. Беляевой, Л. А. Сомовой и др., под «стилистическим экспериментом» в школьном изучении литературы мы понимаем анализ учащимися искусственно деформированного художественного текста с целью выявления особенностей его поэтики.

Широко известен опыт обращения к «стилистическому эксперименту» при анализе поэтического произведения одного автора. Нам показалось интересным использовать этот прием при анализе фрагментов эпического и драматического произведений, сопоставляя при этом стили разных писателей. Данные эксперименты были реализованы на материале фрагментов романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка», поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души», романа И. А. Гончарова «Обломов», комедии Д. И. Фонвизина «Недоросль». Содержанием учебной деятельности школьников было при этом создание и аргументированное разоблачение литературных мистификаций, созданных посредством компиляции элементов двух текстов разных авторов, близких по стилю, теме, образному строю и т. д. Минимально допустимым элементом текста всегда являлось законченное предложение, в рамках которого не менялись ни предположно-падежные, ни видо-временные формы.

Однако «стилистический эксперимент» рассматривается нами не только как интересный и эффективный, но и как чрезвычайно «острый» инструмент методического воздействия на восприятие школьника. Поэтому особое значение при его использовании мы уделяем, если можно так сказать, технике методической безопасности. Она представляет собой систему простых правил и ограничений, исключающих формирование у учащихся привычки вольного, небрежного отношения к слову писателя.

Экспериментальная работа, проводившаяся нами в течение шести лет в классах с углубленным изучением литературы, в гимназических классах, позволяет сделать вывод об эффективности использования «стилистического эксперимента» как приема анализа поэтики художественного текста. Очевидно также, что в основе такой деятельности должно лежать глубокое филологическое основание правомерности проведения «стилистического эксперимента» с конкретными текстами. И в этом случае его точечное включение в систему работы по литературе в старших классах и в классах с углубленным изучением предмета позволяет вызвать у школьников искренний интерес к анализу художественного текста, качественно меняет характер восприятия ими языка литературного произведения, вызывает яркий творческий отклик.

### Литература

1. Беляева Н. В. Уроки изучения литературы в школе: Теория и практика дифференцированного подхода к учащимся: Книга для учителя литературы. М.: Вербум-М, 2004. 238 с.
2. Еремичева Л. И. О языке художественной прозы Н. В. Гоголя: Искусство повествования / АН СССР; отв. ред. А. Н. Кожин. М.: Наука, 1987. 177 с.
3. Сомова Л. А. Коммуникативные особенности моделирования урока литературы: Монография. Тольятти: ТГУ, 2008. 300 с.
4. Щерба Л. В. Избр. работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957.

## ШКОЛЬНАЯ ГАЗЕТА КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧЕНИКА

*Осипова О. И.*

МБОУ Октёмский лицей, Республика Саха (Якутия)  
verkhoyansk@mail.ru

Современные цели обучения предполагают использование вариативных форм в изучении предмета. Организация работы школьного печатного органа будет способствовать развитию и совершенствованию языковых и коммуникативных компетенций ученика.

Школьное периодическое издание. Порой, когда я говорю о нем как о новом явлении школьной жизни, мне отвечают, что газета в школе существует давно, имея в виду стенгазету. На мой взгляд, сегодня газета как периодическое издание и стенгазета – понятия не тождественные. Когда осенью 2003 г. мы со старшеклассниками взялись за выпуск печатного органа лицейстов, я не могла себе представить, каким эффективным средством обучения она может быть при системной работе. Но понимание этого пришло очень скоро. В процессе работы с ребятами над газетой мы не только расширяли тематику, добавляли рубрики, но особое внимание уделяли содержательной стороне – языковому оформлению, жанровому разнообразию. Тут важным подспорьем стал учебник русского языка. С 1999/2000 учебного года учителя лицея перешли на обучение предмету по программе М. М. Разумовской, В. И. Капинос, С. И. Львовой, Г. А. Богдановой, В. В. Львова как наиболее отвечающей содержанию образования. В ней в соответствии с современными требованиями к цели обучения усилена речевая направленность. В частности, расширена понятийная основа, приведены в систему умения, связанные с различными видами речевой деятельности. Здесь важно отметить, что на уроках русского языка в национальной школе, особенно в начальных и средних классах, ученик в основном занят усвоением звуковой и лексической системы языка, овладением новых для него языковых средств. Потому в старших классах мы сталкиваемся с тем, что ученик затрудняется в работе с текстом. Нужна целенаправленная работа по совершенствованию и развитию языковой и коммуникативной компетенций.

С опорой на учебники по этой программе в 2005 г. был разработан и внедрен элективный курс «Жанры журналистики» для учащихся старших классов. На занятиях курса ученик учится работать с текстом, лучше понимать и чувствовать слово, значительно повышает речевую культуру, расширяет свои представления о публицистическом стиле, о предмете журналистики, его жанрах, знакомится с различными сторонами журналистского труда (корреспондента, исследователя и т. д.), нормами поведения журналиста.

Изучение каждой темы разделено на три одинаково важные части. В первой ученик знакомится с новыми для него теоретическими сведениями, углубляет и расширяет базовые знания. Затем эти сведения демонстрируются на конкретных образцах. Здесь в полной мере используются активные формы организации занятий: анализ и сравнение специально отобранных для каждого занятия материалов, рецензирование материалов периодики. И логическим продолжением занятий становится практическая работа ученика в качестве корреспондента лицейской газеты.

Таким образом, мы можем отметить, что школьная газета помогает ученику освоить в качестве корреспондента и усвоить, может быть, как ее читателю необходимые уровни языковой и коммуникативной компетентности, которые впоследствии обеспечат ему успешную реализацию в разных сферах жизнедеятельности.

## РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В СИСТЕМЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ

Панченко В. В.

ГБОУ СОШНО №1975, г. Москва

Ynit-Alans@yandex.ru

На протяжении длительного времени программному изучению литературы в школе сопутствует внеклассная работа. В истории учебного процесса были периоды, когда любая внеурочная деятельность запрещалась, но в эпохи либерализации, напротив, внеклассная работа становилась лабораторией активного поиска новых форм изучения литературы, творческой самостоятельности учащихся. В 1920–1930-е гг. палитра форм внеурочного освоения литературы обогащается разноплановыми экскурсиями, циклами вечеров, конференциями, диспутами, литературными судами, играми. В последующие десятилетия заметно усиливается тенденция комплексного использования многообразных форм внеклассной работы, проявившаяся, в частности, в организации постоянно действующих коллективов: литературных кружков, клубов, музеев. Всероссийские литературные праздники, проводимые с 1974 г., – примета масштабности современной внеурочной работы [1: 256–257]. Содержание ФГОС второго поколения предполагает следующее: «“Литература” как один из ведущих гуманитарных учебных предметов в российской школе содействует формированию разносторонне развитой, гармоничной личности, воспитанию гражданина, патриота. Приобщение к гуманистическим ценностям культуры и развитие творческих способностей – необходимое условие становления человека, эмоционально богатого и интеллектуально развитого, способного конструктивно и вместе с тем критически относиться к себе и к окружающему миру». Эти выдержки, именуемые официально «стандартами», содержат весьма рациональное зерно, и, задавшись вопросом, не это ли является целью педагогической деятельности учителя-словесника, хочу ответить – да.

Но, к сожалению, практика показывает, что школьные уроки литературы часто неинтересны подросткам. Некоторые учащиеся считают литературу бесполезной, так как сдавать экзамены по этому предмету не собираются. Вот тут-то и приходят на выручку внеклассные занятия, которые позволяют учителю творчески, неординарно подойти к приобщению детей к чтению. Движущей силой внеклассной деятельности выступает интерес. Внеклассные формы работы с учащимися помогают привить интерес к чтению, найти индивидуальный подход к каждому ребенку. Во-первых, на внеклассные мероприятия приходят те, кому они действительно интересны. И задача учителя в данный момент сделать так, чтобы дети, посещающие занятия, рассказали о них тем, кто не приходит, и не пришедший захотел – очень захотел – прийти. Во-вторых, на таких мероприятиях учитель не следует заданной программе, а выбирает произведения для совместного изучения и обсуждения, ориентируясь на мнения учеников. Учащиеся могут выбрать любую форму общения с искусством, любой способ творческого самовыражения – делать то, что можешь и хочешь: попробовать себя в роли актера, художника, экскурсовода и т. п. Наконец, во внеклассной работе более свободно само общение, разноплановое, полифункциональное (межличностное, познавательное, художественное, творческое); взаимоотношения учителя и учащихся отличают открытость и неформальность [1: 258]. Школьников привлекают разнообразные формы этой работы, у них появляется возможность удовлетворить свои интересы, проявить способности, а иногда и дарования, глубже познакомиться с произведениями художественной литературы, искусства. В различных формах внеклассной работы дети не только проявляют свои индивидуальные особенности, но и учатся жить в коллективе, т. е. сотрудничать друг с другом, заботиться о своих товарищах, ставить себя на место другого человека и пр.

Внеклассная работа заставляет учителя находиться все время в творческом поиске: необходимо обдумать и составить программу литературного вечера, подобрать отрывки из произведений писателей для художественного чтения и инсценирования, тексты для выставочных материалов, вопросы для проведения литературных викторин – все это требует много времени. Для успешного проведения внеклассной работы большую роль играет личность учителя: его творческий потенциал, организованность, ответственность, умение ладить с детьми, умение увлечь своими идеями. Внеклассная работа помогает установить тесные и живые контакты со школьниками, а это положительно сказывается на всем учебном процессе [2: 243].

Строгая классификация внеклассной работы по литературе невозможна, но в ней выделяют относительно самостоятельные направления. Авторы учебника «Методика преподавания литературы» (О. Ю. Богданова, В. Ф. Маранцман, Н. П. Чертов, Н. П. Терентьева, Н. А. Демидова; 1995) предлагают условно выделить три самостоятельных направления.

1. Литературное краеведение. Эти занятия обращены к изучению литературной жизни родного края. Они проходят в форме экскурсий, походов, экспедиций, создания школьных музеев.

2. Литературное творчество. Общение с литературой неизбежно сопряжено с литературным творчеством юных читателей, попыткой выразить себя. Кружки, студии становятся школой освоения литературных жанров, овладения журналистикой, искусством перевода.

3. Художественно-исполнительная деятельность. Потенциал художественно-исполнительной деятельности школьников реализуется в кружках выразительного чтения, школьных театрах, создающих условия для самовыражения через звучащее слово, драматическую интерпретацию.

Особое место во внеклассной деятельности занимает литературное краеведение. Литературное краеведение – это форма активного, действенного познания родного края, его истории, культуры. Оно является составной частью современного образования. Не знать историю своей малой родины – значит не видеть себя и свой

род в современной истории. В памяти человечества всегда оставались не столько технические достижения, сколько духовный уровень эпохи, а это и отражается в зеркале литературы.

Литературное краеведение – изучение местной литературной жизни (края, области, района, города), биографии писателей, связанных с той или иной местностью (т. н. «литературные места»), где писатель родился, жил, бывал и т. п.; литературных произведений и художественных образов, навеянных природой, историческими событиями, бытом и людьми того или иного края; объектами литературного краеведения являются также все средства увековечения памяти писателя в данном крае (музеи, памятники, мемориальные доски и др.). Литературное краеведение способствует изучению биографии и творчества писателя. Известно изречение Гете: «Тот, кто хочет понять поэта, должен побывать в стране поэта». Жизнь и поэзия А. С. Пушкина неполны без Тригорского и Михайловского; Тарханы и Середниково «вписали» немало страниц в сочинения М. Ю. Лермонтова; без Ясной Поляны нет ни биографии Л. Н. Толстого, ни многих пейзажей в его романах; Петербург Пушкина и Петербург Ф. М. Достоевского, грибоедовская Москва, Кавказ и Крым, Сибирь и Север в жизни и творчестве писателей – все это важно для изучения литературы и ее истории [3].

Длительная работа в этом направлении, накопление, систематизация материала, исследования, встречи вовлекают ряд поколений учащихся в дело творческое и нужное, из которого вырастает потом *школьный музей*.

Основным местом организации и проведения литературно-краеведческой работы с учащимися должна быть школа, а организатором ее – преподаватель родного языка и литературы. Этого требуют и специфика предмета, и необходимость органической связи между учебной и внеклассной работой.

Опыт многих школ и внешкольных учреждений показывает, что основной, самой распространенной начальной формой организации литературно-краеведческого коллектива школьников является кружок с фиксированным составом участников.

По содержанию деятельности литературно-краеведческие кружки могут быть различными:

- фольклорные;
- кружки по изучению народного художественного творчества (включая народное поэтическое и песенное творчество);
- историко-литературные (по изучению литературной истории родного края, современной литературной жизни своего города, жизни и творчества писателя-земляка.

Ценные материалы, собранные ребятами, должны читаться на уроках, звучать на школьных концертах, отражаться на фотовыставках и в местной печати [4: 151–153].

Начинать работу по литературному краеведению педагогу следует прежде всего со сбора следующих сведений: какие деятели культуры являются его уроженцами, какие бывали в данном крае? В каких произведениях литературы и искусства отображены люди, исторические события, быт и природа родного края? Какую роль сыграли писатели-земляки в создании местной и общенациональной культуры? Источниками таких сведений могут быть художественные произведения, очерки, воспоминания, письма писателей и их современников, литературно-критические статьи в энциклопедиях и периодической печати, монографии и семинарии о писателях, летописи жизни и творчества писателей, справочники и путеводители по родному краю, ученые записки местных вузов, районные и областные газеты и журналы. Большую помощь педагогу могут оказать краеведы, родственники (потомки) писателя и другие люди, близкие писателю.

Формы внеклассной работы по литературному краеведению можно разделить на периодические и постоянные.

1. Периодические формы внеклассной работы по литературному краеведению (литературные праздники).

2. Литературно-краеведческие вечера. Такие вечера невозможно организовать при отсутствии нужного материала. Требуется серьезная подготовка: определение темы и цели вечера, отбор материала, значительного в идейном и художественном отношении, составление программы и т. д. Важно, чтобы вечер получил именно краеведческую окраску и отличался бы от обычных – литературных. Для накопления материала могут быть проведены туристические поездки и походы по литературным местам, организовано изучение литературных произведений местных авторов, переписка и встречи с ними. Литературно-краеведческие вечера помогают ближе узнать и полюбить литературу, развивают художественный вкус.

3. Встречи. Наиболее простая с точки зрения организации и активности учащихся – литературные встречи. Это приезд в школу по специальному приглашению писателя, литературоведа, друга или современника поэта или писателя, а также человека, с которым интересно пообщаться школьникам, который может увлечь ребят. Во время выступления и после него, как правило, завязывается беседа.

Встречи с писателем требуют определенной подготовки. По совету учителя школьники знакомятся с биографией писателя, читают доступные произведения. Некоторые готовят для громкого чтения понравившиеся стихи и отрывки из прозы. Иногда возможны простейшие литературно-краеведческие разыскания учащихся старших классов, связанные с предстоящей встречей: беседы со старожилками о писателе-земляке, знакомство с описанными в его произведениях местами, фотографирование памятных мест, например:

- постоянные формы внеклассной работы по литературному краеведению (литературные объединения);
- кружковая работа. Кружок литературных краеведов объединяет учащихся средних или старших классов, интересующихся жизнью родного края, его природой, бытом, историей и культурой. Участие в занятиях кружка дает возможность школьникам проявить себя в роли собирателей и исследователей литературы родных мест, готовит ревностных пропагандистов художественного слова, помогает развитию творческих способностей молодежи.



В книге П. Г. Воробьева, посвященной описанию работы литературно-краеведческого кружка, так определяются его задачи:

- 1) углубить и укрепить знания по литературе, полученные на классных занятиях;
- 2) применять эти знания к изучению литературной жизни родного края;
- 3) понять органическую взаимозависимость местной и общенациональной литературы;
- 4) развить умение связывать изученную в классе литературу прошлого с жизнью своей родины в настоящем;
- 5) выявить и усовершенствовать навыки исследовательской работы; развить наблюдательность и умение оперировать фактами жизни при изучении своего предмета [5: 90].

4. Клубы. Литературное краеведение в школьном литературном клубе – часть его работы, которая занимает довольно значительное место. Поездки учащихся литературно-краеведческого характера классифицируются следующим образом:

- 1) поездки с целью сбора дополнительных литературных материалов, представляющие собой один из видов поисковой литературной работы, имеющие характер исследования;
- 2) поездки с целью знакомства с памятными литературными местами, имеющие характер экскурсии;
- 3) поездки с целью пропаганды творчества писателя.

На практике все эти виды литературного краеведения взаимопроникающи, и очень редко учащиеся отправляются в путь, ставя перед собой только одну из указанных задач. Но в любой литературной экспедиции, как мы называем эти поездки, какая-нибудь задача все же является главной, определяющей – остальные решаются попутно.

Одна из оправдавших себя форм работы школьного литературного клуба – массовая, имеющая целью способствовать углубленному литературному образованию учащихся. Она включает в себе организацию литературных встреч, вечеров, читательских конференций, диспутов, литературных концертов, просмотров кинофильмов и театральных спектаклей с последующим обсуждением, посещение музеев и выставок. Значение этой работы состоит прежде всего в том, что она дает учащимся дополнительные литературные знания, которые имеют весьма разносторонний характер.

Педагог – творческая профессия, которая требует постоянного совершенствования, самообразования. Он должен учитывать требования сегодняшнего дня, «идти в ногу со временем», овладевать современными техническими средствами, уметь пользоваться и самостоятельно создавать различные мультимедийные учебные продукты, использовать цифровые образовательные ресурсы в урочной и внеклассной деятельности, на занятиях дополнительного образования. В кружковой и клубной работе можно использовать такой вид работы, как заочная или виртуальная экскурсия. Технические возможности сегодняшнего дня позволяют совершать самые далекие и, казалось бы, невозможные путешествия. Виртуальная экскурсия – это организационная форма обучения, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов и т. д. Преимуществами являются доступность, возможность повторного просмотра, наглядность, наличие интерактивных заданий и многое другое.

Что необходимо учесть при подготовке методического сопровождения к цифровому ресурсу:

- идея экскурсии;
- цели и задачи экскурсии;
- содержание экскурсии;
- маршрут и оформление экскурсии;
- техническая составляющая разработки (навигация, интерактивность в т. ч.);
- результаты и методические рекомендации по использованию ресурса.

Перед началом экскурсии желательно продиктовать ученикам вопросы: это побуждает не просто внимательно смотреть и слушать, но заставляет думать.

Вопросы, разумеется, должны быть разнообразными. Каждая экскурсия дает материал для нравственного и эстетического воспитания. Вот примерные вопросы, которые возможно дать учащимся.

1. Что нового о жизни и творчестве писателя узнали вы?
2. Какие эпизоды из жизни писателя показаны в нем?
3. Какие фрагменты видеоряда вы считаете наиболее выразительными?
4. Какой эпизод фильма наиболее полно, на ваш взгляд, выражает характер писателя?
5. Какие слова современников писателя или его самого вы могли бы сделать эпиграфом к фильму?
6. Как помогает музыка понять и почувствовать характер писателя, настроение эпохи?
7. Какую роль играют картины природы?
8. Какие черты личности писателя оказались для вас самыми привлекательными?

Виды виртуальных экскурсий разнообразны. Виртуальное путешествие позволяет остановить экскурсию в тот момент, когда в классе возникает потребность обдумать, обсудить увиденное. В заочной экскурсии можно объединить восприятие нового материала и его оценку учениками. Процесс обучения становится более живым и непосредственным. Внеклассные занятия способствуют рождению новых подходов в преподавании литературы, привносят дух живого диалога, откровения.

Внеклассная работа позволяет юным читателям познакомиться с гораздо более широким, чем на уроке, кругом эстетических явлений, становится источником многообразных художественных впечатлений – читательских, музейных, театральных, музыкальных, от встреч с интересными собеседниками. Она расширяет кругозор учащихся, повышает их общий культурный уровень, вырабатывает художественный вкус.

**Литература**

1. Методика преподавания литературы / Под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана: В 2 ч. Ч. 2. М.: Владос; Просвещение, 1995. 301 с.
2. Методика преподавания литературы / Под ред. Р. Ф. Брандесова, Т. В. Зверс. М.: Просвещение, 1985. 368 с.
3. Литературное краеведение в школе / Сост. М. Д. Янко. М.: Просвещение, 1976. 172 с.
4. *Збарский И. С., Полухина В. П.* Из опыта внеклассной работы по литературе. М.: Просвещение, 1985. 192 с.
5. Внеклассная и внешкольная работа по литературе. М.: Просвещение, 1970. 456 с.

## ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС «РУССКИЙ ЯЗЫК – ЛИНГВИСТИКА» КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Панченко В. П.

Государственное бюджетное образовательное учреждение  
Центр образования №1485, г. Москвы

Сегодня серьезное внимание уделяется формированию *новой грамотности* – грамотности человека в век информационных технологий, определяемой как совокупность двух категорий: академической и цифровой грамотности. Как показывает сегодняшняя жизнь, цифровой грамотностью (грамотностью компьютерной коммуникации) новое поколение овладевает весьма успешно самостоятельно. С академической грамотностью (с умением адекватно понимать и создавать самостоятельные научные тексты) дело обстоит несколько иначе.

Сегодня всерьез задумались об академическом русском: можно ли овладеть академической грамотностью самостоятельно, и если нет, то кто должен обучать академической грамотности? С какого возраста начинать работу по формированию академических навыков? В той или иной форме эти вопросы сегодня волнуют всех: и преподавателей вузов, и учителей школ, и студентов, и специалистов различных областей, и СМИ.

В формировании академических умений существенную роль играют уроки русского языка, на которых целенаправленно учат работать с научным текстом, с информацией. В этой случае в первую очередь встает вопрос о выборе учебника русского языка.

Учебник русского языка С. И. Львовой можно с полным основанием назвать учебником, ориентированным на формирование академической грамотности (содержит большое количество научных текстов, посредством которых ученик не только постигает тайны родного языка, но осваивает приемы адекватного прочтения текста научного стиля; в частности, выбирает вид чтения текста в соответствии с поставленной коммуникативной целью: ознакомительное чтение – с целью определения основного содержания текста, изучающее – с целью полного понимания информации, просмотровое – с целью первичного ознакомления с представленной в тексте информацией, поисковое – с целью извлечения искомой информации).

Как расширительный компонент формирования лингвистических способностей школьников существенную роль играет курс лингвистики (автор О. Е. Дроздова). Дисциплина «Лингвистика» в нашем Центре образования рассматривается как самостоятельный предмет учебного плана образовательной области «русский язык и литература» и призван, в первую очередь, расширить и углубить лингвистическую составляющую базового курса русского языка.

Планирование уроков лингвистики составлено с учетом представления тем в учебнике «Русский язык» [1].

Что дает такой, интегративный подход к изучению русского языка и лингвистики?

Во-первых, материалы учебного пособия «Основы языкознания для школьников» позволяют во многом усилить научную составляющую школьного курса русского языка.

Во-вторых, сравнивая, сопоставляя факты разных языков, обучаемые получают представление, с одной стороны, об универсальности любого языка, используемого для выражения коммуникативных потребностей человека; с другой стороны, учащиеся имеют возможность увидеть место русского языка в системе языков мира, почувствовать его своеобразие, красоту и неповторимость.

Во-третьих, сопоставление разноязычных фактов во многом повышает мотивацию учащихся к изучению как родного, так и неродного языков.

В-четвертых, это развивает мыслительные способности школьников.

Наконец, в процессе изучения расширенного курса русского языка совершенствуются основные общеучебные умения:

– коммуникативные (владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи);

– интеллектуальные (умение сравнивать и сопоставлять, анализировать и синтезировать, абстрагировать и обобщать, оценивать и классифицировать);

– информационные (умение извлекать информацию из различных источников);

– организационные (умение формулировать цель деятельности, планировать ее, осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию).

Все эти умения составляют суть академической грамотности.

### Литература

1. Панченко В. П. Интегрированный курс «Русский язык – Лингвистика» утвержден на кафедре языкознания МИОО.

## ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ (МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ)

*Пирогова Л. А., Борбат Л. В.*

МАОУ «Лицей математики и информатики», г. Саратов, Саратовская обл.

Перед современной школой поставлены задачи по обновлению содержания образования, которое должно отвечать новым социально-экономическим условиям России. К таким условиям, на наш взгляд, относится создание различных моделей творческого развития лингвистически одаренных детей. В целях сопровождения талантливых детей и учащихся, демонстрирующих особые достижения в области изучения лингвистических дисциплин, предполагается создать определенную творческую среду, где школьники будут иметь возможность совершенствовать свои знания, умения и навыки. В этом качестве может выступать внеурочная межпредметная деятельность, организуемая в форме проектной работы.

Основной целью выполнения межпредметной деятельности является педагогическая поддержка лингвистически одаренных учащихся через реализацию практических задач:

- развитие практических умений и навыков устного и письменного общения;
- углубление филологических знаний школьников;
- обучение основам научного поиска, классификации и анализа полученного материала;
- развитие потребности в дальнейшем самообразовании и совершенствовании в области филологических дисциплин.

Воспитательная и развивающая направленность лингвистической деятельности рассматривается как одна из основных составляющих процесса обучения. Решение поставленных задач основывается на личностно-ориентированном подходе и предполагает следующие принципы организации проведения межпредметной внеурочной деятельности:

- использование дифференцированного и индивидуального подходов для создания собственной траектории лингвистического развития каждого учащегося;
- деятельностный и творческий характер занятий, предусматривающий участие каждого в практической деятельности; его инициативу.

В современном мире глобализации и информационных технологий важной задачей школьного образования становится подготовка выпускников, способных к творческому мышлению, продуктивному общению, не только обладающих глубокими знаниями, но и способных применить их на практике. Проектная методика является одной из актуальных технологий, позволяющих сделать учебную деятельность максимально эффективной.

Проектная методика делает акцент на активной мыслительной деятельности учащихся, что требует для своего оформления владение определенными языковыми средствами, развитие лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций. Метод проектов позволяет превратить уроки в дискуссионный исследовательский клуб, в котором решаются интересные и практически значимые для учащихся проблемы. Благодаря такой деятельности ребенок расширяет свой кругозор, не довольствуясь только программным материалом; приучается к самостоятельной кропотливой научно-исследовательской работе; учится работать со справочной литературой; грамотно оформлять творческие работы; приобретает уверенность в собственных силах. Учащиеся в своих работах используют диалог культур, знакомясь с традициями нашей страны и культурой других стран. Но не только проблемы современного общества волнуют их: жизнь, менталитет людей прошедших столетий заставляет их задуматься над связью времен, над «вечными» вопросами.

Учащиеся демонстрируют индивидуальную активность в подготовке домашних заданий, связанных с проектной работой, возрастает мотивированность и повышенный интерес к творчеству. Учитель помогает выработать и развивать творческое мышление ребенка, предоставляет широкое поле деятельности для поиска, анализа, дискуссии, сопоставления, формируя навыки критического мышления своих учеников.

В своей практике при выборе тем проектов мы основываемся как на содержательной составляющей учебного материала, так и на предпочтениях учеников. Тема и вид проекта всегда ориентированы на личность учащихся, так как успешность выполнения проекта зависит от вовлеченности учеников в работу, их интересов, потребностей и мнений. Образовательная и воспитательная ценность проектов заключается в реализации межпредметных связей, стимулировании познавательной активности, умении вести исследовательскую работу, а также в развитии самодисциплины и навыков совместной деятельности.

Мы хотим поделиться результатом нашего совместного творчества с детьми. Несомненно, сложными, но удивительно интересными являются межпредметные проекты. Вот и решили мы вместе с преподавателем английского языка объединить материал, который одновременно изучался на уроках литературы и английского языка, – «Басни». Творческие возможности ребят удивительны: кто в прозе сочинил, кто зарифмовал. Главная награда (пятый класс еще далек от коллекционирования грамот) – перед уроком толпящиеся ребята, которые настойчиво просят, чтобы именно его спросили первым на уроке. Разве не об этом мечтает каждый из нас?

**Социально-творческий проект**  
**«Сочиняем и читаем басни на русском и английском языках»**  
(2012 г.)

**Тип проекта**

По типу деятельности: социально-творческий.

По предметно-содержательной области: межпредметный.

По характеру координации: проект с открытой явной координацией.

По характеру контактов: школьный.

По количеству участников: индивидуальный.

По продолжительности проведения: средней продолжительности (2 недели).

Участники: 29 человек (5 «3» класс).

Организаторы и координаторы: учитель английского языка Лада Владимировна Борбат и учитель русского языка и литературы Людмила Анатольевна Пирогова.

Цель. Знакомство с историей создания басен и биографиями известных баснописцев (Эзоп, Лафонтен, Сумароков, Крылов), особенностями построения и смысловой организацией текста; изучение стилистических особенностей данного жанра; воспитание внимательного отношения к слову; развитие творческих способностей.

Конечный продукт. Сочинение собственной басни на русском и английском языках, проведение конкурса художественного чтения; издание школьного альманаха басен на русском и английском языках.

**Задачи**

1. Воспитательный аспект. Воспитание бережного отношения к разным культурам, внимательного отношения к слову. Развитие умения работать с художественной и справочной литературой. Воспитание духа сотрудничества и взаимопомощи обучающихся для достижения поставленной цели. Духовное воспитание учащихся.

2. Образовательный аспект. Развитие умений и навыков сочинения басен с использованием особенностей стилей изученных басен. Выразительное чтение на русском и английском языках.

3. Развивающий аспект. Развитие творческих способностей школьников через осуществления межпредметных связей (английского языка, литературы и изобразительного искусства). Самостоятельная работа по обогащению словарного запаса на английском языке. Развитие актерского мастерства и выразительного исполнения стихотворных и прозаических текстов. Развитие мышления, творческого воображения и логики.

**Этапы проекта**

1. Планирование.

Сообщение обучающимся темы, целей и задач проекта.

2. Выполнение.

1) Знакомство с текстами басен, написанных Эзопом, Лафонтеном, Сумароковым, Крыловым.

2) Знакомство с композицией басен: вступление, поучительная история, вывод – мораль.

3) Выявление особенностей эзопова языка; аллегория.

4) Написание басен на русском и английском языках.

5) Прослушивание выразительного чтения басен в исполнении актеров.

6) Проведение репетиций.

7) Создание собственных иллюстраций к басням.

3. Выступление учащихся с выразительным чтением собственных басен.

4. Обсуждение.

5. Подведение итогов.

**Приложение****Образцы творческих работ (басен) учащихся на английском и русском языках**

**Егор Анисимов, учащийся 5 «3» класса**

**A HEDGEHOG AND A BEAR**

One day a hedgehog was going through the forest with a raspberry on his back. The raspberry smelt so well that a bear went out of his hole. When the hedgehog heard the bear behind, he curled up. Then, the bear wanted to steal the raspberry, but he stinged.

The moral: don't steal things, which belong to others, if you don't want to be hurt.



**Новикова Виктория, учащаяся 5 «3» класса  
«Сорока и соловей»**



Однажды встретились Сорока с Соловьем  
И стали обсуждать свои уменья.  
Сорока говорит:  
«Ты мал, приятель, по окраске некрасив,  
Поешь неплохо, мог бы лучше.  
А я – красавица девица.  
И петь я тоже мастерица.  
Я соберу концерт большой  
И все услышат голос мой».  
«Ну что ж, – промолвил Соловей. –  
Посмотрим, кто из нас сильней.  
Сначала ты покажешь свое пенье,  
Затем и я свое уменье».  
И вот пришел концертный день.  
Сорока встала на высокий пень.  
Все говорили: «Ах, как хороша!»  
А у Сороки сразу же запела вся душа.  
Как затрещит на весь могучий лес.  
Все сразу же заткнули уши.  
В то время Соловей с еловой ветки слез  
И говорит: «Теперь меня послушай».  
И спел он так красиво,  
Что все кричали: «Браво, диво!»  
На те слова Сорока сразу улетела.  
Она же на весь лес прославиться хотела.  
Но ничего не вышло у нее.

Мораль сей басни видим мы:  
Напрасны все твои труды,  
Коль нет таланта – не хвались,  
Другому делу научись.

**Литература**

1. Долженко Ю. А. Проблемы формирования «успешного» педагога в системе постдипломного образования / Практико-ориентированное пособие для руководителей ОУ. Барнаул: АКППРО, 2001.
2. Пахомова Н. Ю. Проектное обучение в учебно-воспитательном процессе школы // Методист. 2004. №3.
3. www.charko.narod.ru

## ПРИЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОСУГОВОГО ЧТЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Плотникова С. Н.*

МБОУ СОШ №5 с углубленным изучением отдельных предметов,  
г. Удомля, Тверская обл.  
svetlita1@mail.com

*Ребенок воспитывается разными случайностями, его окружающими.  
Педагогика должна дать направление этим случайностям.*

В. Ф. Одоевский

Чтение – первооснова развития личности. Однако традиционные навыки чтения стремительно утрачиваются под влиянием современной среды, формирующей у детей мультимедийное сознание, меняющее восприятие печатного текста и информации, делающее его поверхностным, клиповым. Современному ребенку непросто перейти от империи клавиш к многостраничному тексту, требующему концентрации внимания, поэтому так популярны журналы, комиксы, где представлен яркий видеоряд. Если еще два десятилетия назад мы с горечью констатировали, что дети читают не то, что хотелось бы нам, взрослым, то теперь мы вынуждены признать, что большинство из них вообще ничего не читает.

Один из способов преодоления отторжения от чтения – педагогическое сопровождение досугового чтения, роль которого в формировании личности неоспорима: именно свободное чтение воспитывает истинного читателя, формирует внутренний мир ребенка, его индивидуальность.

В своей практической работе учителя русского языка и литературы использую ряд приемов, помогающих развить интерес к свободному чтению и повысить его культуру.

С 2000 г. регулярно провожу читательскую конференцию «Другая литература». Другая, т. е. не входящая в школьный минимум. Цель – популяризация русской и зарубежной литературы, оказавшейся за рамками школьной программы, знакомство с современными произведениями. Всегда, невзирая на времена и нравы, есть дети-книгочеи, которые с удовольствием выступают в роли докладчиков. Выбор темы не подвергается критике со стороны учителя; фэнтези, детективы, фантастика – всё принимается к рассмотрению. Конференция всегда вызывает живой интерес, горячее обсуждение, год от года поднимается читательская планка, дети учатся отличать псевдолитературу от литературы истинной. И все это при полной иллюзии свободы предпочтений и самостоятельности выбора: ведь учитель ничего не навязывает, а сам выступает в роли рядового слушателя. В 2011 г. к рассмотрению на конференции ученики предложили следующие темы: «Мифологическое начало в повести Т. Толстой “Кысь”», «Сага о Гарри Потере – сказки или триллер», «Литературные реминисценции в “Дозорах” С. Лукьяненко», «“Метро 2032” Глуховского как сетевой роман», «Нравственные проблемы повести Марка Леви “7 дней творения”».

К формату конференции прибегаем мы и в средних классах, но здесь путь иной: выбираем книгу, всем классом читаем, как правило, полгода, а потом обсуждаем. Это и «Повелитель мух» Голдинга, и сказки Петрушевской, Гиваргизов, и Крапивин. Дети не только схватывают сюжет, но понимают, какие проблемы решаются в произведении, обращают внимание на художественные детали, имеют свое мнение о прочитанном, сопереживают героям.

Еще один путь приобщения к книге – детское творчество. Ежегодно проводим конкурс «Любимые книжки в наших иллюстрациях». Выбор литературы для иллюстрирования – своеобразный повод изучить читательские предпочтения и вкусы. Оценивает работы независимое жюри (преподаватели школы искусств). И юным художникам приходится вводить экспертов в суть дела, рассказывая о книге. Слушают все присутствующие. И эти своеобразные литературные обзоры помогают определить победителя в номинации «Приз зрительских симпатий». Творчество юных художников становится своеобразной формой рекомендации книги.

Конкурс чтецов – тоже благодатная почва, на которой есть возможность воспитать и развить любовь к слову, к чтению. В нашей школе (физико-математической по профилю) он традиционный. В «Силе слова» охотно участвуют чтецы всех возрастов. По условиям конкурса, текст должен быть выбран за рамками школьной программы.

Еще один способ нестандартно и ненавязчиво воспитывать читателя – форма отчета о летнем чтении «Любимый литературный герой ВКонтакте». Создать такую страницу непросто: друзья, враги, любимые песни, увлечения, цитаты на стене – всё требует всестороннего анализа текста, знания литературного и культурологического контекста, понимания эпохи, в которой живет герой.

И, наконец, с детьми, имеющими склонность к научно-исследовательской работе, за основу берем произведения современной литературы: «Аниме Хаяо Миядзаки “Ходячий замок” в контексте русских народных сказок», «Языковая характеристика героя как средство раскрытия его образа в рассказе Т. Толстой “Чистый лист”», «Особенности художественного времени в повести Дины Рубиной “Когда же пойдет снег?”», «Мифология кольца и проблема власти в трилогии Джона Роналда Руэла Толкина “Властелин колец”». Представленные в рамках конференций и просто обсуждаемые на переменах с одноклассниками, они также способствуют формированию круга свободного чтения.

---

Эти подходы поддерживают интерес к чтению как способу проведения досуга, стимулируют самостоятельность и свободу выбора, способствуют развитию читательской активности и читательской культуры.



## ТРАДИЦИОННЫЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЛАБОРАТОРИЯ ЧТЕНИЯ»

Постникова Л. В., Неуступова Н. Г., Куликова М. Ф.  
МБОУ СОШ №52, г. Архангельск

Основной проблемой при реализации целей и задач преподавания литературы является снижение интереса к чтению. В Российской Федерации, как и в других странах, принята Национальная программа поддержки и развития чтения. Она предполагает поддержку детского и семейного чтения и ориентирует различные социальные институты на воспитание детей и подростков творческими читателями, способными вбирать в себя интеллектуальный, духовно-нравственный, социальный, эстетический опыт народа, отраженный в произведениях печати.

В МБОУ СОШ №52 Архангельска разработан проект «Лаборатория чтения», реализация которого рассчитана на период с 2010 по 2015 г.

### Цель проекта

Поиск оптимальных путей для реализации потенциальных образовательных и воспитательных возможностей литературы, что означает – научить каждого человека читать творчески, увлеченно; создание в ОУ условий для развития читательской культуры учащихся.

### Задачи:

- создать единое читательское пространство в ОУ, реализовать комплексные мероприятия, направленные на формирование читательской компетенции как ключевой компетенции учащихся;
- возродить традиции семейного чтения; поддержать статус чтения в сознании детей, подростков и юношества, родителей, убедить каждого учащегося в значимости чтения лично для него;
- формировать банк методических идей с целью реализации образовательных и воспитательных возможностей литературы.

### План реализации проекта

1. Организация образовательных и методических семинаров.
2. Педагогические чтения: «Успешный ученик – читающий ученик», «Основы успешного чтения», «Формирование читательских компетенций на этапе начального и основного общего образования: проблемы и перспективы».
3. Открытые конференции для родителей: «Возрождение традиции домашнего чтения», «Свобода или назидание? Проблема выбора книги», «Книга – театр – кинематограф. Есть ли будущее у печатного слова?»
4. Фестиваль «Живое слово».
5. Участие во всероссийских конкурсах и проектах.
6. Проведение мониторинга эффективности мероприятий проекта, корректировка плана мероприятий.
7. Формирование банка методических разработок по теме гуманитарного образования в электронном виде.

Немаловажную роль в организации творческого чтения играет внеклассная работа по литературе, которой в ОУ уделяется много внимания. Остановимся на наиболее актуальных формах работы.

Актуальность использования такой традиционной технологии, как **литературная игра** обусловлена возможностью сотворчества ученика, родителя, учителя, а также реализацией интеллектуальной и физической деятельности участников. Цель проведения литературной игры – повышение интереса к книге и читательской грамотности. Современный подход к подготовке и реализации данной технологии заключается в активном включении учащихся в разработку игр, создание игр с использованием ИКТ, в организации виртуальных путешествий по времени создания произведений.

Развитие информационного пространства и компьютерных технологий позволили модернизировать такую традиционную форму внеклассной работы, как заочная экскурсия, в **экскурсию виртуальную**. Эта организационная форма обучения и воспитания, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов, позволяет создавать условия для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов о жизни и творчестве автора.

Новой формой работы в рамках проекта стал «Аукцион любимых книг». Цель мероприятия – повышение интереса к чтению книг школьной библиотеки.

Современное образовательное пространство немыслимо без родителей обучающихся. В связи с тем, что любовь к чтению закладывается еще в младшем возрасте, продолжение традиций домашнего чтения или совместного чтения – залог успешности мероприятия. Поэтому в плане работы ОУ есть **открытые конференции для родителей** (например, по теме «Возрождение традиции домашнего чтения»). Главная цель конференции – восстановление упавшего престижа семейного чтения, которое, несомненно, способствует развитию читательских интересов и читательской культуры. **Лекторий для родителей** – короткие 10–15 минутные обзоры новинок литературы на собраниях, где учителя делятся простейшими приемами организации совместного чтения.

Традицией школьной жизни стал **День науки**, в рамках которого проходит научно-практическая конференция для учащихся 4–11 классов «Потомки Ломоносова». К целям конференции относятся активизация творческой, познавательной инициативы учащихся; выявление талантливых ребят в различных областях наук. Мастер-классы по обучению учащихся приемам ораторского искусства влияют на формирование языковой и коммуникативной компетенций. Мы применяем новые подходы к организации **читательских конференций** («виртуальное путешествие в книгу», встречи с писателями-северянами «100 вопросов читателю», открытое заседание редколлегии специального выпуска школьной газеты «Читайте, чтобы жить!»). Все это позволяет учащимся прикоснуться к искусству слова, взволновать мастерством исполнения и вдохновить на собственное творчество.

Одной из форм внеклассной работы по литературе является проведение в школе **фестиваля «Живое слово»**. Среди участников иницируется творчество, рождение новых идей. Фестиваль содействует активному взаимодействию всех участников. Традиционным в вариативной части БУП стал **факультатив «Литература Севера»**, задачами которого являются чтение и изучение художественных произведений писателей-земляков, а также «писателей, чья жизнь и творчество связаны с Севером, раскрытие этих связей, ознакомление с наиболее значительными событиями литературной истории и современной литературной жизни края» [1].

На протяжении нескольких лет в школе существует газета «Красный кирпич», в которой сотрудничают учителя, учащиеся разных возрастных групп, родители.

### **Литература**

1. *Скепнер Л. С., Колесниченко Е. Н.* Методические рекомендации к программе по литературе (региональный компонент). Архангельск: Родина Ломоносова, 1994. С. 3.

## СОЗДАНИЕ ВТОРИЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК СПОСОБ ОВЛАДЕНИЯ УМЕНИЯМИ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ

Пранцова Г. В.

Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского, г. Пенза  
g.prantsova@mail.ru

Участвуя в написании различных видов письменных работ (эссе, тезисы, конспект, реферат и др.), старшеклассники полагаются на стратегии, умения и навыки письма, приобретенные в средних классах. Однако этого недостаточно, чтобы работать с информацией. Часто в текстах школьников поверхностно проанализированы различные точки зрения по исследуемой теме, отсутствует собственная позиция, а если и представлена, то слабо подкреплена аргументами, авторскими выводами и размышлениями.

Одним из путей преодоления различных затруднений учащихся при работе с информацией может стать проведение элективных курсов, способствующих развитию навыков создания различных письменных работ, которые объединены тем, что подчиняются определенным требованиям к структуре построения и компоновки текста, выбору стиля изложения, умению делать ссылки, выстраивать аргументацию. Кроме того, эти курсы развивают навыки критического мышления, необходимые при работе с информацией из разных источников (книг, статей, сети Интернет).

Проследим, как осуществляется деятельность старшеклассников в интеллектуальной и коммуникативной сферах, обратившись к учебному курсу по выбору «Текст о тексте» [1], цель которого – научить преобразованию информации, созданию на основе исходного материала вторичных текстов разных жанров.

Содержание программы курса определялось исходя из круга умений и навыков познавательной деятельности, необходимых учащимся для создания вторичных текстов. Программа включает в себя следующие темы: «Вторичный текст. Его виды и жанры»; «Аннотация»; «План. Тезисы»; «Конспект»; «Реферат»; «Пересказ»; «Отзыв»; «Рецензия».

Исходный текстовый материал, потребный для реализации задач курса, – научные труды (из разных учебных дисциплин), а также литературно-критические и художественные произведения. При этом предтексты могут быть использованы не только как исходный материал, но и в качестве образцов при знакомстве 1) с особенностями того или иного жанра вторичного текста, 2) с приемами компрессии текста и 3) с научными и публицистическими клише.

Программа курса включает в себя три блока:

*Первый блок* – знакомство с особенностями, типами и структурными компонентами вторичного текста, этапами его создания.

*Второй блок* – рассмотрение основных элементов высказывания заданного жанра, выявление его цели и задачи, определение особенностей грамматического и стилистического построения предложений и абзацев, последовательности повествования, выстраивания аргументации.

*Третий блок* ориентирован на рассмотрение таких необходимых элементов письменной работы, как цитирование, перефразирование. Разумеется, здесь же должно уделяться внимание вопросу плагиата.

Занятие, посвященное освоению той или иной темы курса (второй блок), включает в себя несколько этапов: 1) получение учащимися информации (из разных источников информационно-образовательного пространства), ее осмысление и обсуждение; 2) тренинг (практическая отработка способов построения и написания предложений, абзацев и т. п.); 3) создание высказываний заданного жанра; 4) презентация и обсуждение результатов работы; 5) рефлексия и совершенствование созданного вторичного текста.

Такая схема построения занятий оказалась адекватной по отношению к целям и задачам курса и способствовала плавному переходу от анализа и осмысления полученной информации к самому процессу написания текстов.

Для реализации задач курса были использованы *различные способы работы с текстом, раздаточным материалом*. Исходя из тематики занятий, старшеклассникам предлагались задания, которые, являясь промежуточным звеном между получаемой информацией, ее осмыслением и написанием вторичных текстов, способствовали формированию определенных навыков.

Эффективными формами организации деятельности старшеклассников, методами, видами заданий являются следующие:

1. *Коллективная работа* – наблюдение над особенностями высказывания того или иного вторичного жанра; составление подробного и краткого конспектов статьи с использованием разных способов конспектирования; обсуждение черновых вариантов вторичного текста; обсуждение презентации вторичных высказываний.

2. *Работа в малых группах* – анализ нескольких вторичных текстов изучаемого жанра и выявление на основе этого основных компонентов их содержания; сопоставительный анализ двух текстов: первичного (статьи) и вторичного (тезисов), текста конспекта и первичного текста; выявление видов информации в первичном тексте и особенностей ее передачи во вторичном тексте; тренировочные упражнения в «свертывании» информации (проводятся в форме деловой игры); взаимопроверка группами результатов работы; анализ вторичного текста, созданного другой группой, совершенствование одной из его частей; подготовка к созданию вторичного текста в том или ином жанре: выбор темы, составление плана и т. п.; *работа в группах сменного состава*: а) подбор нескольких (2–3) исходных текстов по заданной теме; б) изложение содержания каждого первичного

текста членом (членами) группы; обсуждение его в группе сменного состава; в) создание реферата: монтаж вторичного текста на основе результатов работы членов группы; г) оформление плана-оглавления; тренировочные упражнения в «свертывании» информации для подготовки вторичного текста заданного жанра; взаимонализ вторичных текстов, совершенствование одной из его частей.

3. *Работа в парах* – создание вторичного текста заданного жанра; взаимопроверка; совершенствование чужого вторичного текста.

4. *Индивидуальная самостоятельная деятельность школьников* – создание вторичного текста заданного жанра; составление чернового варианта вторичного текста заданного жанра; презентация вторичного текста; работа с научной статьей: а) выделение особенностей изучаемого жанра вторичного текста; б) составление вторичного текста заданного жанра на основе статьи; рефлексия.

Формой оценивания (по разработанным учителем критериям) результатов посещения занятий курса являются 1) защита портфолио и 2) презентация двух созданных вторичных текстов (по выбору самого автора).

#### **Литература**

1. *Пранцова Г. В.* Текст о тексте // Пранцова Г. В. Элективные курсы по литературе; 10–11 классы: Программы. Тематические планы. Методические рекомендации. Хрестоматия. М., Вербум-М, 2006. С. 90–99.

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ

Пронкина С. В.

МБНОУ гимназия №1, г. Белово

pronkina.svetlana@mail.ru

Сегодня целое поколение читателей оказалось отчужденными от литературы. Она не вторгается в жизнь наших ребят, а сопровождает их по жизни, нередко совсем отдаляясь. Но ведь именно литература вводит школьника в удивительный мир человеческих отношений, поднимает важные вопросы бытия, отвечает на вопрос, в чем истинное назначение человека.

Система работы учителя литературы должна быть направлена на то, чтобы восстановить истинное представление о низком и высоком, воспитать Человека, знающего смысл жизни. Это можно сделать более успешно, если подходить к преподаванию литературы с аксиологической точки зрения.

«Аксиология (греч. ахиа – ценность и logos – учение, слово) – философское учение о ценностях» [1: 5]. «Педагогическая аксиология – область педагогического знания, рассматривающая образовательные ценности с позиции самооценки человека и осуществляющая ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования» [2: 99].

Одно из основных понятий педагогической аксиологии – ценность. Вслед за Б. С. Гершунским ценность определяется «в виде главного критерия отношения людей, входящих в данный социум, к миру, к разным явлениям жизни, друг к другу, к самому себе» [3: 165].

Реализация аксиологического подхода в преподавании литературы позволяет:

- 1) сформировать общечеловеческие и личностные ценности, помогающие жить и действовать в современном мире;
- 2) обеспечить условия для развития творческих способностей учащихся;
- 3) сформировать личность, способную найти свою социальную нишу в обществе, сохранив при этом психическое и физическое здоровье.

Есть мнение, что талант всегда пробьет себе дорогу, но есть и другое: талант произрастает только на специально подготовленной почве. Доброжелательность учителя, уважение к личному мнению каждого, эмоциональные оценки позитивного характера, педагогический такт, создание ситуации успеха помогают школьникам реализовать свои способности на уроке литературы.

Объективна и необходимость учитывать индивидуально-психологические особенности школьника: внимание, восприятие, мышление, воображение. Поэтому на уроке важно:

- оптимальное сочетание известного и неизвестного;
- сочетание логического и образного;
- включение познаваемого объекта во все новые связи;
- побуждение учащихся к сравнениям и аналогиям;
- обучение правилам запоминания;
- использование всех видов восприятия и др.

Тогда даже у не очень успешного ученика возникает потребность в самовыражении, в реализации своих творческих способностей. Творчество становится ценностью.

В основе обучения – проблемный и эвристический методы. Необходима и драматизация именно как метод преподавания литературы, которая помогает переживать прекрасное в природе и искусстве, воспитывает чуткость, коммуникативные навыки. Игра позволяет включить в интеллектуальный процесс не только активных учащихся, но и пассивных. Обучение идет на трех уровнях: репродуктивном, конструктивном и творческом – с учетом возрастных особенностей. Если в 3–7 классах учащимися познаются азы исполнительского мастерства, умение перевоплощаться (уроки: «Не любо – не слушай, а лгать не мешай», «Что за прелесть эти сказки!»), то в 8 классе более сложная задача – показать жизнь драматического произведения на сцене (спектакль по пьесе Н. В. Гоголя «Ревизор»).

Диалог, запланированный и незапланированный момент диспута помогают раскрыть индивидуальные особенности ребенка. Именно через общение создается на уроке атмосфера творчества и сотворчества.

Среди разнообразных форм педагогической техники большое внимание уделяется тем, которые помогают создать условия для развития творческих способностей:

- создание новизны;
- интрига урока;
- создание проблемной ситуации;
- отсроченная догадка;
- доказательство от противного;
- прием мысленного проживания;
- взгляд на предмет с непривычной точки зрения.

Такой подход к преподаванию литературы не ограничивает роста личности учащихся.

Развитие удивления, способности человека к переживанию радости, гнева, печали, сострадания, творческого мышления и творческого воображения позволяют сформировать:

а) общечеловеческие ценности (добро, красота, вера в созидательное предназначение человека и др.);  
 б) личные ценности (творчество, компетентность, профессионализм, эмоционально-чувственное познание и др.).

Гуманизация общества сегодня привела к пониманию того, что высшей ценностью является человек. Исходя из этого постановка целей к уроку, который основан на аксиологическом подходе, выстраивается на следующих критериях:

а) направленность на вечные гуманистические, нравственные ценности в жизни человека (здоровье, истина, милосердие, красота и др.);  
 б) постановка во главу угла целостности и ценности человеческой личности;  
 в) ориентация на личностно значимую цель для учащихся, которая позволит сформировать личные ценности;  
 г) ориентация на воспитание культурного человека, человека, способного созерцать общепризнанные образцы культуры, уважительное отношение к наследию прошлого.

Принципы, положенные в основу аксиологического подхода в преподавании литературы, следующие:

- принцип личностного подхода;
- принцип деятельностного подхода;
- принцип проблемного подхода;
- принцип сотрудничества, гуманного отношения к человеку;
- принцип системного подхода;
- принцип интегративности;
- принцип культурологического подхода.

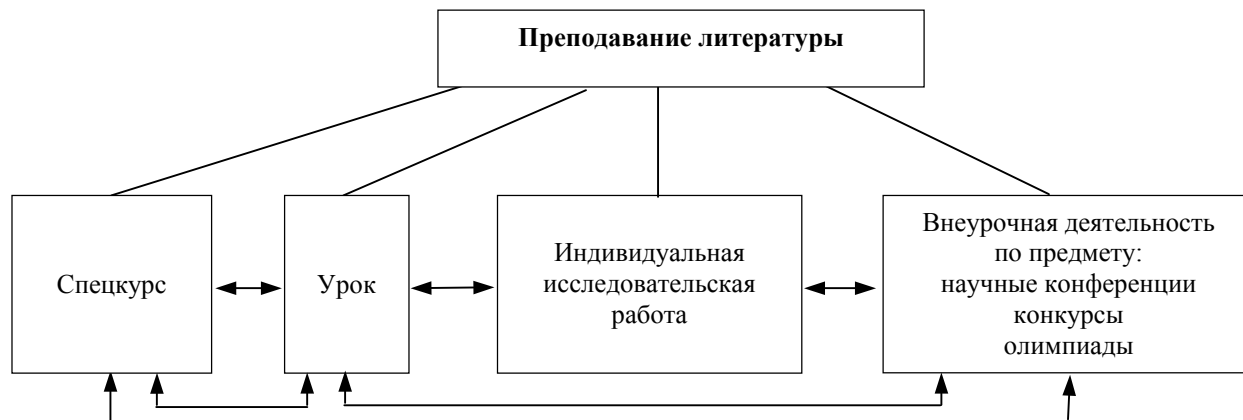
Способы реализации данных принципов на уроке литературы различны. Например, принцип личностного подхода осуществляется через:

– создание психолого-педагогических условий для проявления способностей учащихся, раскрытия их природного дара:

- интригующее начало урока;
- личностно значимый, эмоциональный «вход» в урок;
- формирование устойчивого интереса к созидательной, творческой, самостоятельной деятельности учащихся.

Вышеперечисленные принципы используются во всей системе преподавания литературы: на уроках, спецкурсах, в индивидуальной исследовательской работе, во внеурочной деятельности по предмету.

Схема 1. Система преподавания литературы



Процесс преподавания литературы проходит в следующих организационных формах. Предпочтение отдается групповой работе. Участвуя в совместном поиске ответа на тот или иной вопрос, учащиеся приобретают опыт коллективной работы, критически относятся к выводам друг друга, испытывают чувства личной сопричастности к решению общей проблемы, могут свободно высказывать свою точку зрения. Таким образом, воспитываются ценностные качества: вера в свое предназначение, терпимость, доброжелательность, альтруизм. Развиваются навыки коммуникативного и социального общения.

Среди всевозможных форм проведения урока преобладают нестандартные. В основе их игра, которая стимулирует учащихся к творчеству и формирует ценности межличностного общения: воспитанность, чуткость, доброту.

Аксиологический подход в преподавании литературы позволяет опираться на те организационные формы проведения урока, которые помогают сохранить и укрепить физическое, психическое и душевное здоровье; сформировать общечеловеческие и личные ценности, которые «представляют условие для благополучного существования любой общности людей при всей неизбежной историчности их формулировок».

### Литература

1. Бордовская Н. В. Педагогика. М., 2007.

- 
2. Калина И. И. Аксиологические основания модернизации педагогического образования. М., 2011.
  3. Кирьякова А. В., Мосиенко Л. В., Ольховая Т. А. Аксиологические индикаторы качества образования в контексте болонского процесса // Фундаментальные исследования. 2011. №8 (часть 3). С. 519–523.

## ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ЧЕРЕЗ ВОВЛЕЧЕНИЕ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ПОМОЩИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

*Прохорова С. В.*

МАОУ гимназия №76, г. Набережные Челны, Республика Татарстан  
fitos78@list.ru

*Скажи мне, я забуду.  
Покажи мне, я могу запомнить.  
Позволь мне сделать это,  
и это станет моим навсегда.*

Китайская пословица

К основным задачам современного школьного образования относятся формирование активной самостоятельной и инициативной позиции учащихся в учении и развитие общеучебных умений и навыков. Педагогической технологией, реализующей вышеназванные задачи, может служить проектное обучение. Проект в обучении – это специальным образом оформленная детальная разработка определенной проблемы, предусматривающая поиск условий и способов достижения реального практического результата; это самостоятельное развитие выработанных умений, применение знаний, полученных на уроках, но уже на новом, продуктивном, поисковом уровне. Следует отметить, что данное направление в системе образования способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. Таким образом, такой подход вырабатывает устойчивый навык решения практических задач на разных уровнях и ступенях образовательной системы, предполагает повышение роли и престижа школы, при этом ожидаются большие изменения в целях и технологиях образования. Эффективность образовательной траектории зависит от выбранной организационно-образовательной структуры, которая у каждой школы представляет собой уникальную конфигурацию, содержащую элементы нескольких моделей в нескольких соотношениях. В связи с этим в муниципальном образовательном учреждении гимназия №76 ведется целенаправленная работа по разработке модели организации образовательного процесса на основе учебно-исследовательской деятельности обучающихся, позволяющей выработать эффективную стратегию дальнейшего совершенствования и гармонизации образовательной траектории школы. Для данной модели характерна широкая направленность содержания образовательного процесса на эмоциональное, нормативно-поведенческое, социальное и экспрессивное развитие личности.

### **Задачи**

1. Создание оптимальных условий для развития педагогических инноваций в образовании.
2. Проведение проблемного анализа состояния школьной образовательной системы.
3. Обеспечение преемственности между гимназическим и профессиональным образованием через заключение договоров с высшими учебными заведениями.
4. Реализация компетентного подхода к содержанию образования.
5. Направление воспитательных функций учителей на личностное развитие обучающихся.

### **Ожидаемые результаты**

1. Создание условий для развития педагогических инноваций в образовании, разработка механизма их институализации.
2. Представление реальной самостоятельности педагогическому коллективу по внедрению творческих и проектных замыслов.
3. Повышение качества образования выпускников школы.

Для достижения поставленных задач необходимы следующие изменения: повышение эффективности взаимодействия между педагогами среднего, высшего и дополнительного образования; максимальная согласованность преподавания различных предметов для лучшей интеграции полученных знаний в единую картину мира школьников; активное привлечение учителей в разработку и реализацию проектной и исследовательской деятельности. Следует отметить, что управление проектами в образовательной школе будет эффективным, если соблюдается личностно-ориентированный подход к образованию; четко определена стратегия перехода фактической системы развития школы в желаемое состояние, нацеленная на доступность обучения, непрерывность образования; интеграцию учебных дисциплин, учебной и внеурочной деятельности; наличествует система мотивации и стимулирования участников проекта; каждый проект наделен уникальностью и имеет ограниченную протяженность во времени с определенными началом и окончанием.

Вся работа разбивается на этапы, каждый из этапов ограничен временными рамками, которые оговариваются заранее.



*I этап*

1. Обсуждение и выбор методов исследования и поиска информации; создание рабочих групп. На этом этапе учащиеся определяют, как они будут осуществлять проектную деятельность: объединятся в группы или будут работать индивидуально. Очень важно, чтобы учащиеся сами объединились в группы, определили их количественный состав. Обычно в группу входят 3–4 ученика, они распределяют свои обязанности: подбор информации, ее обработка, оформление проекта.

2. Самостоятельная работа учащихся над задачами.

3. Промежуточные обсуждения достигнутых результатов.

*II этап*

1. Подготовка презентации.

Работа над проектом может быть разной по продолжительности. В связи с этим можно выделить следующие виды проектов:

– мини-проекты, которые учитель использует на одном-двух уроках;

– краткосрочные проекты: они являются компьютерной поддержкой учителю при изучении темы, занимающей несколько уроков;

– долгосрочные проекты.

*III этап* – презентационный, на котором проходит защита проектов, где учитываются:

1. актуальность выдвинутых проблем;

2. активность каждого участника проекта, толерантность по отношению друг к другу во время работы;

3. необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему;

4. межпредметные связи, например литература и история, география и литература и т. д.;

5. эстетика оформления проекта;

6. умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов.

Для оценки проектов также возможны разные варианты – от открытого голосования до создания экспертной группы из числа учащихся, с которыми критерии оценки заранее обсуждаются.

Можно выделить следующие общеучебные умения и навыки, формирующиеся в процессе проектной деятельности.

1. Рефлексивные умения: умение осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний; умение отвечать на вопрос, чему нужно научиться для решения поставленной задачи?

2. Поисковые (исследовательские) умения: умение самостоятельно генерировать идеи, т. е. изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей; умение самостоятельно найти недостающую информацию в информационном поле; умение запросить недостающую информацию у эксперта (учителя, консультанта, специалиста); умение находить несколько вариантов решения проблемы; умение устанавливать причинно-следственные связи.

3. Навыки оценочной самостоятельности.

4. Умение и навыки работы в сотрудничестве: умение коллективного планирования; умение взаимодействовать с любым партнером; умение взаимопомощи в группе в решении общих задач.

5. Менеджерские умения и навыки: умение проектировать процесс; умение планировать деятельность, время, ресурсы; навыки анализа собственной деятельности (ее хода и промежуточных результатов).

6. Коммуникативные умения: умение организовать взаимодействие со всеми участниками проекта; умение вести дискуссию; умение отстаивать свою точку зрения; умение находить компромисс.

**Принципиальные отличия кейс-метода от традиционных образовательных методик**

1. Данный метод ориентирован на принципиальное изменение характера образования, на замещение стиля «преподавание» стилем «обучения».

2. Соотношение фоновой и значимой информации. Эта особенность стимулирует поисковую активность участников.

3. Обращенность в будущее: ориентация не на изучение «чего-то», а на научение «чему-то».

4. Обучение на своих ошибках.

5. Задача преподавания отклоняется от классической схемы и переориентируется на получение не единственной, а многих истин при полной ориентации в их проблемном поле.

6. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки, которые могут пригодиться независимо от избранной и полученной профессии.

7. При использовании кейс-метода преодолевается классический дефект традиционного обучения и воспитания, связанный с сухостью, отсутствием эмоциональности в изложении материала.

8. Акцент образования здесь переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на содействие ученика и учителя.

Всем известно, что успех любого урока в первую очередь зависит от мотивации, которую мы можем создать для ученика. Старшим школьникам просто необходимо понимать, как полученные знания или проделанная на уроке работа может пригодиться им в будущем. Поэтому необходимо продумать проектную деятельность на уроке таким образом, чтобы ученик смог поработать в предложенной ситуации, попытаться понять,

насколько ему это близко. Для эффективной работы при подготовке обучающихся к написанию части С в ЕГЭ я, как учитель русского языка и литературы, использую дебрифинговый урок, помогающий участникам размышлять, обнаруживать новые интересные идеи, делать полезные для себя открытия и делиться друг с другом. Данный урок позволяет перейти от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным, акцент переносится на самостоятельное и более глубокое изучение материала. В качестве темы урока дается афоризм, содержащий какую-нибудь насущную проблему, желательно, чтобы она была на стыке смежных дисциплин, например литературы, истории, обществознания... Все обучающиеся делятся на несколько групп, каждая из которых работает над выдвинутой темой урока. Их цель – определить основную проблему, заложенную в предложенном высказывании, обосновать ее актуальность, привести ряд примеров, подтверждающих позицию автора данного афоризма, и наметить пути решения вычлененной проблемы. На все обсуждение отводится 20 минут. По завершении дискуссии от каждой группы выступает один представитель, который логично, последовательно аргументирует позицию своей группы. После выступления каждой из групп делаются выводы, определяются положительные и отрицательные моменты каждого выступления. Следующий этап работы – коллективное составление текста, состоящего из наиболее удачных элементов всех выступлений. Итог – правильно составленный текст, соответствующий всем нормам современного русского языка и отвечающий требованиям построения структуры сочинения части С. Такая работа является эффективнее обычного урока, так как здесь задействованы все ученики. Метод освоения материала – исследовательский: ученик – ученику. Учитель не дает готовые знания, а выступает в роли тьютора, и обучающиеся получают возможность методом проб и ошибок прийти к нужному решению, принимая нестандартные решения. Помимо всего прочего, обучающиеся приобретают навыки правильной речи, учатся приемам публичного выступления. В качестве домашнего задания – составление презентации к данному выступлению, значит, мы не только используем ИКТ на уроке, но и обучаем детей четкой, тезисной формулировке своих мыслей.

### Примеры используемых афоризмов

1. Слава – это маска, которая разъедает лицо ( Джон Апдайк).
2. Жизнь имеет ту ценность, которой мы хотим ее надеть (Ингмар Бергман).
3. Судьба человечества – в руках человека. Вот в чем ужас (Владислав Гжешик).
4. Нельзя жить надеждой, и нельзя жить без надежды (Н. Н.).

В 9 классе при изучении романа «Евгений Онегин».

#### 1 Кейс-задача

*Определи основную причину развязки событий. Есть ли это результат рокового стечения обстоятельств или финал закономерен?*

#### 2 Кейс-задача

*Предложите свой вариант решения подобной проблемы взаимоотношений между главными героями в современном мире.*

#### 3 Кейс-задача

*Представьте, вы – редакторы московского издательства конца XVIII столетия. Вам необходимо отредактировать произведение с точки зрения эстетики классицизма. Что бы вам пришлось изменить в произведении?*

#### 4 Кейс-задача

*Согласны ли вы с утверждением, что Евгений Онегин – лишний человек? Применимо ли оно к XXI столетию?*

Работа по решению кейсов одинаково эффективна в групповой работе учащихся, в работе в парах, в индивидуальной работе. Результат решения кейсов может быть представлен в виде презентации, защиты проекта, критической справки, описательной работы, эссе. Применение кейс-технологий в обучении литературы позволяет создать на уроке благоприятную среду для отработки практических умений, необходимых школьникам для грамотной работы с различного рода информацией, позволяет активизировать теоретические знания и практический опыт обучаемых, их способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения и аргументированно высказать свою.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно резюмировать, что модернизация образования невозможна не только без современного технического оснащения образовательных учреждений, но и, прежде всего, без внутренней перестройки учителя. В современном информационном обществе педагог должен не столько давать знания, сколько научить эти знания добывать. Дети приходят в школу учиться, т. е. учить себя. Управление исследовательскими проектами в общеобразовательной парадигме школы позволит достичь максимального эффекта. Роль преподавателя – помочь детям в этом.

### Литература

1. Нигамова Э. Индивидуальный учебный план: этапы формирования и траектории обучения // Директор школы. 2010. 1 янв. С. 65–70.
2. Петрова Е. Индивидуальный проект достижений учащегося // Директор школы. 2010. 10 дек. С. 52–56.
3. Прутченков А. С. Кейс-метод в преподавании экономики в школе // Экономика в школе. 2007. №2. С. 29–37.
4. Прутченков А. С. Кейс-метод в преподавании экономики в школе // Экономика в школе. 2007. №3. С. 18–26.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ (ПРОФИЛЬНЫХ) КЛАССОВ

*Рождественская И. В.*

МОУ «Гимназия», г. Новодвинск, Архангельская обл.

Современное образование ориентировано на развитие личности, обществу нужен выпускник самостоятельно мыслящий, умеющий видеть и творчески решать возникающие проблемы. Однако учащиеся не всегда могут ориентироваться в огромном потоке новых сведений, извлекать необходимые факты и данные, продуктивно использовать их в своей работе. Выходом из создавшейся проблемной ситуации может стать организация учебно-воспитательного процесса на основе исследовательской деятельности школьников. Под учебно-исследовательской деятельностью понимается такая форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учениками творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом (в различных областях науки, техники, искусства) и предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования: постановка проблемы, ознакомление с литературой по данной проблематике, овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ, обобщение, выводы [2].

Циклограмму организации исследовательской работы можно представить следующим образом:

№	Сроки	Организация работы
1	май	Составление списка примерных тем исследовательских работ; выявление учащихся, склонных к научной деятельности, первичное консультирование по подбору литературы, плану работы.
2	сентябрь	Обсуждение результатов, уточнение формулировки тем, определение цели, задач, выдвижение гипотезы. Составление индивидуальных маршрутов исследовательской деятельности учащихся.
3	октябрь	Консультирование по сбору материала, работе с информацией, выбору методов исследования.
4	ноябрь	Консультирование по анализу собранных материалов, обработке данных.
5	декабрь	Консультирование по написанию и оформлению работы
6	январь	Консультирование по подготовке устной защиты работы, организация участия в школьной учебно-исследовательской конференции.
7	февраль	Организация участия в городской учебно-исследовательской конференции; подготовка к участию в областной конференции.
8	март	Организация участия в областной учебно-исследовательской конференции; подготовка к участию во всероссийской конференции.
9	апрель	Организация участия во всероссийской учебно-исследовательской конференции; рефлексия.

Эти этапы работы отражаются в индивидуальной программе учащегося по подготовке исследовательской работы. Кроме этого учащиеся могут овладеть навыками исследовательской работы, посещая элективный курс «Школа исследователя».

Выбор темы исследования – очень серьезный этап, во многом определяющий будущую учебно-исследовательскую работу. Принципы выбора темы исследовательской работы представлены в соответствии с подходом С. В. Абрамовой [1], примеры тем – из опыта работы.

**Принцип личной заинтересованности** – основополагающий при организации исследовательской работы. На этапе выбора темы выявляются личные интересы, пристрастия учащихся. Так, например, темы «Жанровые особенности провинциальной прессы», «Особенности жанра интервью в местной прессе», «Особенности газетных заголовков (на примере газеты “Правда Севера”)», может привлечь школьников, стремящихся стать журналистами. Личная заинтересованность легко обнаруживается и в таких темах, как «Особенности футбольной лексики» и «Особенности заимствованной футбольной терминологии». Многие учащиеся, начиная заниматься исследовательской работой в 7, 9 классах, продолжают в 10–11 классах.

**Принцип научности** предполагает обращение к научно-понятийному аппарату лингвистики, использование научных методов исследования языкового материала. В работах «Языковой портрет города Новодвинска» и «Изучение эмпоронимов города Новодвинска» учащиеся оперируют такими понятиями, как топоним, годоним, урбаноним, агороним, астионим, эмпороним.

**Доступность** – принцип, связанный с учетом возрастных особенностей учащихся. Школьникам, впервые приступающим к исследовательской работе, можно предложить более простые в теоретическом плане темы, например «Поморска говоря как особый язык Русского Севера».

**Принцип связи с курсом русского языка** может проявляться в формулировках следующих тем «Роль вводных слов в романе М. Ю. Лермонтова “Герой нашего времени”», «Обращение как элемент речевой характеристики героев (по роману И. С. Тургенева “Отцы и дети”)».

**Посильность** – это принцип учета возможностей школьников. Непомерно широкие темы – одна из главных причин неудач. Значительно более плодотворны самостоятельные наблюдения над языковым материалом небольшого объема. Поэтому лучше ограничить исследование определенными рамками языкового материала: «Особенности СМС-общения (на примере СМС-чата в газете “Рейтинг”», «Особенности колоративной лексики (на примере каталога модной одежды “ОТТО”»).

При выборе темы важно придерживаться **принципа проблемности**, причем проблема должна быть именно лингвистической, а не философской или этической. Не секрет, что часто мы не знаем, как обратиться к незнакомому человеку – прохожему, продавцу и т. п. Данная проблема рассмотрена в работе «Проблема обращений в современной русском языке».

Основной в учебно-исследовательской работе этап сбора и анализа языкового материала, интересно при этом использование возможностей Интернета. Анализируя соотношение футбольных терминов в газетной и устной речи (по материалам Национального корпуса русского языка), автор работы делает вывод, что среди терминов, обозначающих игроков линии нападения (*нападающий, форвард, бомбардир, страйкер*), в газетах чаще используется иноязычное слово *форвард* (2779 раз), чем русское *нападающий* (2445). В устной речи употребляется в основном слово *нападающий*.

Предполагается, что в результате занятий исследовательской работой выпускник будет обладать следующими качествами личности: уметь самостоятельно приобретать новые знания; критически и творчески мыслить; грамотно работать с информацией; быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах.

### Литература

1. *Абрамова С. В.* Организация учебно-исследовательской работы школьников по русскому языку. Дистанционный курс повышения квалификации учителей русского языка // Русский язык. 2006. №17(496)–24 (503).
2. *Леонтович А. В.* К проблеме исследований в науке и в образовании // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Метод. сб. М.: Народное образование, 2001. С. 33–37
3. Электронные ресурсы следующих сайтов: [www.festival.1september.ru](http://www.festival.1september.ru), [www.researcher.ru](http://www.researcher.ru), [www.issl.dnttm.ru](http://www.issl.dnttm.ru)

## МЕСТО КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Савченко Т. Е.*

МБОУ «Гимназия №1», г. Новосибирск  
tata-e58@mail.ru

Как отмечено в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», модернизация общеобразовательной школы предполагает «ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личности, их познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество образования».

Вхождение человечества в эпоху информационного общества обусловило смену модели «образование на всю жизнь» новым подходом – «образование в течение всей жизни».

Исходя из того, что развитие информационной культуры специалиста в области образования является важнейшей задачей в информационном обществе, связанной с формированием новых интеллектуальных качеств личности, в МБОУ «Гимназия №1» была разработана долгосрочная целевая программа развития «Формирование информационной культуры личности как средство ее успешной социализации» на 2008–2012 гг.

В связи с этим НМК учителей русского языка и литературы в последние годы работает над темой «Формирование ключевых компетенций учащихся в условиях внедрения инновационных развивающих технологий обучения русскому языку и литературе».

Ввиду того что требования рынка труда в отношении речевой культуры личности очень высоки, актуальной стала речевая компетентность человека, характеризующая степень развития его речи.

Безусловно, современное образование не может пройти мимо данной проблемы, поскольку главной задачей школы является развитие социально активной личности.

На формирование речевой компетентности учащихся в общеобразовательной школе в первую очередь направлено изучение учебных предметов «Русский язык» и «Литература».

Не подменяя этих предметов, реализуемый за счет компонента образовательного учреждения факультативный курс «Русская словесность» помогает изучать их в неразрывном единстве. При этом язык выступает в качестве материала, из которого создается словесное произведение, а литературный текст воспринимается как произведение словесного творчества, словесного искусства.

При изучении факультативного курса «Русская словесность» школьники учатся осмысленно использовать различные средства языка, создавая собственные тексты: сочинения, доклады, сообщения, рефераты; самостоятельно анализировать смысл и эстетические качества художественного текста; отличать истинно высокохудожественное произведение от низкопробного, созданного на потребу времени.

Проявить себя как творческую личность гимназисты могут, в частности, в школьной газете.

В газете нет штата постоянных корреспондентов. В состав редколлегии входят как учителя, старшеклассники, так и учащиеся 5–7 классов. «NewТон» – газета про жизнь. В ней уместаются общественные и личные темы, проблемы учебы и радости отдыха, события внутри школы и факты жизни страны, впечатления от каждодневного общения гимназистов с миром, художественное творчество учащихся.

Материалы школьной газеты часто используются учителями на уроках (на примере статей газеты изучается тема «Жанры публицистики») и во внеклассной работе.

Успешный человек XXI в. должен быть не просто функционально, но информационно грамотен: уметь определять информационную проблему, выбирать адекватные ресурсы для ее решения.

В связи с этим разработана программа факультативного курса «Формирование информационной культуры личности», которая интегрируется с предметами «Русский язык» и «Литература» и реализуется в начальной школе, а затем на второй и третьей ступенях образования, где происходит закрепление, расширение полученных знаний, шлифовка навыков работы с текстами, вводятся новые понятия и методы работы с произведениями разных стилей и жанров.

НМК русского языка и литературы, являясь структурным подразделением МБОУ «Гимназия №1», реализует основные направления образовательной деятельности гимназии посредством разных форм внеурочной деятельности по учебным предметам «Русский язык» и «Литература».

1. Уроки внеклассного чтения создают необходимые предпосылки для изучения литературы на уроках. Формы проведения занятий разнообразны: от уроков обсуждения одного-двух самостоятельно прочитанных произведений до читательской конференции.

2. Читательские конференции развивают навыки осознанного чтения, умение выделять ключевые эпизоды произведения, делать выводы из прочитанного, сопоставлять произведения на одну тему. Эти занятия способствуют развитию чувства ответственности за окружающих людей, сострадания, справедливости; привитию культуры публичного выступления.

3. Основной целью интеллектуальных игр является приобщение учащихся к прочтению художественных текстов, соответствующих их возрасту, формирование активной гражданской позиции, развитие внимания к художественному слову. Все эти задания являются конкурсными, что рождает дух соревнования и повышает мотивацию к подготовке внеклассного мероприятия.

4. Индивидуальные и групповые занятия с одаренными детьми реализуют принцип дифференцированного подхода к каждому обучающемуся; способствуют тому, что внеклассная работа становится своеобразной формой воспитывающего обучения.

5. Проектная и научно-исследовательская деятельность. Конференции «Юность. Наука. Культура» в секциях русского языка, литературы и литературоведения, культурологии помогают в определении приоритетов при профориентации; вовлекают школьников в научно-исследовательскую деятельность.

6. Региональная межпредметная олимпиада «Золотая середина» проводится в целях совершенствования преподавания предметов гуманитарного, естественно-научного циклов и создания социально-педагогических условий, обеспечивающих разностороннее развитие обучающихся по данным направлениям, и способствует организации разнообразной творческой и научной деятельности, позволяющей реализоваться личности школьника, совершенствовать практическое мышление; ее цель также выявление и развитие природных задатков и творческого потенциала каждого ребенка.

7. Сотрудничество с Новосибирским областным фондом сохранения и развития языка «Родное слово». Цель проекта фонда «Родное слово» – повышение уровня грамотности, культуры речи новосибирцев, формирование комфортной языковой среды в Новосибирске и в области. Все уровни и направления проекта адресованы различным социальным и возрастным группам новосибирцев и гостей нашего города, разнообразны по формам и содержанию, реализуются при поддержке социальных партнеров.

8. «Международная игра-конкурс “Русский медвежонок – языкознание для всех”». Учащиеся МБОУ «Гимназия №1» участвуют в конкурсе с 2002 г., ежегодно пополняя ряды российских победителей и членов «Золотой сотни Региона».

9. Декада русского языка и литературы проводится ежегодно на третьей-четвертой неделе октября. Предметная декада помогает в воспитании познавательного интереса; расширении кругозора школьников; формировании целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.

10. По инициативе гимназии с 1996 г. проводятся районные литературные праздники, посвященные юбилейным датам. Их цель – сохранение и развитие традиций российской духовной культуры; сохранение и развитие лучших традиций гуманитарного образования школьников; повышение общей гуманитарной культуры старшеклассников; расширение школьного культурного пространства; содействие повышению культурного уровня района и города.

11. С 2012 г. стартовал проект Летняя гуманитарная школа для учащихся 5–7 классов, целью которого является развитие и поддержка способных учащихся, мотивированных на дальнейшее получение гуманитарного образования; совершенствование иноязычной, коммуникативной, межкультурной и личностной компетентности гимназистов.

Современное общество требует от личности инициативности, мобильности, креативности, коммуникативности. Включение школьников в активную внеурочную общественную деятельность способствует их успешной социализации, повышает конкурентоспособность в обществе. И кафедра русского языка и литературы способна сыграть в этом немаловажную роль.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ  
НА ОТДЕЛЕНИИ «РУССКИЙ ЯЗЫК. КУЛЬТУРА РЕЧИ»  
В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЦЕНТР “ПОИСК”» Г. СТАВРОПОЛЯ**

*Сальникова Н. А.*

ГБОУ ДОД «Центр для одаренных детей “Поиск”»

sna\_stv\_10@mail.ru

Профильное образование в современной школе медленно, но неуклонно меняется. Разнообразные технологии обучения, появившиеся в последнее десятилетие, внедряются в учебный процесс. Остро стоит вопрос об осуществлении задачи выявления и сопровождения одаренных учащихся с особыми образовательными потребностями.

В докладе представлен опыт организации работы с одаренными детьми на отделении «Русский язык. Культура речи» в учреждении дополнительного образования «Центр “Поиск”» г. Ставрополя. Центр является бюджетной организацией, поэтому опыт может быть распространен как на специализированные учреждения допобразования, так и на общеобразовательные школы, где существуют профильные классы или классы с углубленным изучением предметов гуманитарного цикла.

Рассмотрим ключевые вопросы профильного изучения русского языка в «Центре “Поиск”».

Набор учащихся производится на конкурсной основе, претенденты проходят конкурсное отборочное тестирование, собеседование, а также специализированное психологическое тестирование (тест на определение структуры интеллекта). Именно таким образом формируется основной контингент учащихся отделения. Приоритет при зачислении имеют победители городских и краевых олимпиад лингвистической направленности. В течение трехгодичного обучения возможно дозачисление учащихся, подтвердивших свою лингвистическую одаренность победами на олимпиадах и конкурсах различных уровней, по ходатайству школ города и края. В течение всего курса обучения ведется поиск, выявление и поддержка способных учащихся, оказывается всесторонняя поддержка талантливым «поисковцам», составляются индивидуальные образовательные маршруты для каждого учащегося в отдельности в соответствии с его личными потребностями, запросами семьи и возможностями самореализации.

Педагогический коллектив включает учителей высшей квалификационной категории, методистов и преподавателей вузов, что позволяет организовать процесс обучения на высоком качественном уровне, продумать методику подачи учебного материала, работать по программе профильного обучения русистике с привлечением научного потенциала ведущих вузов края.

Реализация программы «Русский язык. Культура речи» рассчитана на три года обучения. Учащимся 9 класса предлагаются курсы: «Практическая лингвистика. Введение в языкознание. Фонетика. Лексика. Словообразование», «Культура речи», «Виды творческих работ». Ребята подключаются к дистанционному ресурсу «Нормы современного русского языка», разработанному в центре и успешно прошедшему апробацию. Десятиклассники продолжают изучать разделы курса «Практическая лингвистика» («Орфография. Морфология»), спецкурсы «Функциональные формы речи», «Риторика», «Текстоведение», подключаются к дистанционному изучению курса «Трудности русской морфологии. Части речи». Учащиеся 11 класса в курсе «Практической лингвистики» изучают разделы «Синтаксис. Пунктуация», продолжают совершенствовать навыки ораторского мастерства, знакомятся с элементами креативного письма, работают в технологии РКМПЧ, осваивают дистанционный курс «Система знаков препинания. Трудности русской пунктуации».

Методика преподавания основана на использовании очно-заочной формы обучения. В течение года учащиеся трижды прибывают на очные учебные сессии и с использованием метода погружения овладевают ЗУНами определенного раздела лингвистики. В межсессионный период ребята выполняют задания по изученным темам, работают с дистанционными ресурсами, выполняют тестовые задания в системе MOODLE, активно привлекаются к системе конкурсов и олимпиад, к научно-исследовательской деятельности.

В каникулярные периоды учащиеся могут получить дополнительные специфические знания и умения: пройти курсы рационального чтения и скорочтения, психологические тренинги «Целеполагание», «Публичное выступление. Ораторское мастерство», элективные курсы и т. п. На так называемых «Умных каникулах» одаренные учащиеся имеют возможность решать лингвистические задачи, заниматься сочинительством в различных номинациях конкурса «Проба пера», проектной деятельностью, журналистикой (в издательстве «Центра» выходят в свет ежемесячная газета «Поисковец» и ежегодные альманахи детских творческих работ).

Стимуляция самостоятельности учащихся при решении поставленных лингвистических задач – один из важнейших принципов работы на отделении русского языка и культуры речи «Центра “Поиск”».

На каждом занятии ребята получают дифференцированные по сложности и различной степени самостоятельности тесты, задания развивающего интеллектуального, игрового, творческого характера. Много внимания уделяется подбору методистами отделения эвристических заданий как для самостоятельного выполнения отдельными учащимися, так и для работы в парах, мини-группах с различной степенью включенности преподавателя непосредственно в процесс обсуждения, выполнения и презентации продукта мыслительной и речевой деятельности.

Доля участия учителя в проработке заданий для обучающихся различна: педагог либо контролирует процесс выполнения учеником самостоятельного задания, проектной деятельности, играя роль соавтора, партнера, тренера,

---

либо часто выступает в функции идейного вдохновителя, инструктора, организатора и координатора самостоятельной работы учащегося (или мини-группы учащихся, работающей над коллективным творческим проектом).

В целях обеспечения высокого уровня лингвистического образования и личностного развития в «Центре “Поиск”» создаются условия конкуренции среди учащихся и педагогов «Центра» (конкуренция как стимул обучения и продуктивной деятельности в целом), особое внимание уделяется профильной подготовке старшеклассников, их психологической диагностике, сопровождению в процессе воспитания, обучения, профориентации, при построении индивидуальных образовательных маршрутов.



## НОВЫЕ ФОРМЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

*Сапегина Л. А., Крылова М. А.*

ИМЦ Приморского района, Школа №320 Приморского района, г. Санкт-Петербург  
l.a.sapagina@gmail.com

*Если ученик в школе не научился сам ничего творить,  
то в жизни он всегда будет только подражать, копировать...*

Л. Н. Толстой

Результаты районных конкурсов исследовательских работ учащихся 9–11 классов по литературе  
с 2002 по 2012 г. в ОУ Приморского района Санкт-Петербурга.

Год	ГОУ участники конкурса исследовательских работ	Количество участников конкурса	Победители районного конкурса	Победители регионального конкурса	Количество учащихся- медалистов
2002–2003	11	41	16	14	16
2003–2004	20	48	25	9	24
2004–2005	22	82	31	12	28
2005–2006	34	84	34	26	32
2006–2007	36	108	53	27	57
2007–2008	38	116	48	15	84
2008–2009	17	55	26	14	-
2009–2010	10	26	11	5	-
2010–2011	6 (116, 52, 41, 617, 320), «Доверие»	13	9	2	-
2011–2012	ОУ №41, 42, 66, 116, 555, 600	10	6	2 призера	1

В 2009 г. школы России были вынуждены отказаться от обязательного экзамена и перейти к итоговой аттестации по литературе по выбору – в формате ЕГЭ, что сразу же дало основание большинству учащихся старших классов вообще не заниматься литературой как предметом. Следовательно, интерес к исследовательской работе погас.

Но причина невнимания к исследовательской деятельности скрывается не только в этом. Детей всегда можно убедить, подвигнуть на действие, но... плохую роль сыграла форма **новой** аттестации учителей. Только независимый и свободный, решивший, что ему никакая аттестация не нужна, или талантливый, не желающий по-другому работать учитель, увлеченный, любящий свою работу бессребреник будет продолжать исследовательскую деятельность, найдет своих учеников.

Можно назвать еще много причин оскудения литературного образования: в целом: это низкий уровень культуры, снижение количества уроков литературы в школах, невысокая зарплата учителей, зависимость учителей от администрации, непомерное бумагомарание – всё негативно сказывается на деятельности учителя. Необходимо убрать весь этот негатив – и тогда вновь оживет школа.

На данном этапе состояния образования нельзя отказываться от исследовательской работы, но необходимо менять систему этой работы. Общеизвестно, что ребенок, который приходит в школу, является исследователем по своей природе (мы называем их *почемучками*). Любопытство перерастает в любознательность, составляет первооснову будущей исследовательской деятельности. Важно развивать творческие способности учащихся. Необходимо включать в обучение элементы исследования уже на уроках в начальной школе. В каждом человеке заложено стремление раскрыть себя и проникнуть в сокровенные тайны. На каждом уроке – элемент исследования! Это необходимо и актуально. Предлагаю свои разработки в этом направлении.

Новое виденье способов и методик исследовательской работы учащихся заложено в курсе лекций, которые читает Наталья Михайловна Свирина учителям русского литературы и МХК на городских курсах («Развитие творческих способностей и художественных представлений учащихся на уроках литературы и МХК»), и

учащимся 8–11 классов («Анализ художественного текста, или Как с разных сторон увидеть текст»). Эти курсы проходят на базе нашего района.

И еще одну проблему, несомненно, надо решать: это работа с одаренными детьми. Многие годы стоит в городе и в нашем районе вопрос о создании Центра работы с одаренными детьми. Исследовательская деятельность одаренных детей, участие их в разнообразных проектах, несомненно, поможет им достигнуть успехов и совершенства в тех областях, которые их интересуют.

А слова Л. Н. Толстого будут актуальны столько, сколько будет существовать школа, потому что развитие творческих способностей учащихся – это самая важная задача воспитания и образования детей.

#### **Литература**

1. Петербургские поиски. Информационное и организационно-методическое сопровождение стратегии развития «Петербургская школа 2020». СПб., 2012.
2. Свирина Н. М. Свободное чтение с детьми. СПб., 2012.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Сергеева О. А.

СПб ГУКИ, школа №46, г. Санкт-Петербург  
slovosvet@mail.ru

Третье тысячелетие в системе российского образования ознаменовалось становлением новой, личностно-ориентированной парадигмы, которая истолковывает образование как человекоформирующий процесс, как становление «я», как признание ученика в качестве главного субъекта обучения [1]. Цель современного образования – развитие тех способностей личности, которые нужны ей самой и обществу; включение ее в социально-ценностную активность; формирование возможностей эффективного самообразования, становление личностных смыслов, моральных ценностей, обеспечивающих творческую самореализацию и саморазвитие ребенка [2].

В соответствии с этой целью была создана методическая система учителя русской словесности, т. е. совокупность связанных между собой, взаимодействующих элементов: цели; методического стиля учителя; особенностей организации учебной деятельности учащихся. **Тема методической системы:** развитие творческой самостоятельности учащихся в процессе обучения русской словесности. **Цель:** создание условий для саморазвития потенциальных возможностей и творчества учащихся на уроках русского языка и литературы. **Задачи:** 1) развитие самостоятельности, умения использовать внутренний потенциал для решения реальных проблем; 2) создание образовательных ситуаций для повышения внутренней мотивации к обучению, так как высокая мотивация может компенсировать низкий уровень способностей; 3) формирование моральных способностей детей, которые являются основополагающим фактором становления демократического общества, безопасного сосуществования людей, их продуктивной деятельности для достижения поставленных целей.

Достижение цели обучения возможно лишь при изменении подхода к организации учебно-воспитательного процесса. Общая установка педагога – не давать знаний в готовом виде. При таком подходе в работе используется **технология личностно-ориентированного обучения** [3]. А при планировании процесса обучения обращается внимание на разнообразие видов и соотношения репродуктивной и творческой деятельности школьников, чтобы новые знания и способы деятельности открывали ученики, опираясь на имеющиеся знания и опыт. Ученик сам исследует изучение какого-либо правила, темы, и они становятся для него личностно значимыми. Он как бы сам «творит» научное знание. Поиск научного знания осуществляется в форме диалога учителя, ученика и какого-либо источника получения знаний. Роль учителя в данном случае – роль дирижера. Таким образом, при **развивающей системе обучения** используются дидактические принципы педагогики сотрудничества [4].

**Ведущей формой обучения является комбинированный урок**, который становится развивающим, так как он конструируется на основе постулатов: 1) самостоятельность учащихся в ходе урока; 2) самоорганизация учащихся; 3) создание на уроке «ситуации успеха»; 4) развитие личности; 5) формирование коллективизма; 6) принцип ролевого участия; 7) принцип ответственности; 8) принцип психологического обеспечения.

Наряду с традиционными методами обучения широко применяются **инновационные**. Например, **метод проекта**, который всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся: индивидуальную, парную, групповую. Используются различные формы самостоятельной деятельности: исследование, изучение литературы, анализ произведения, подбор иллюстраций. Учитываются индивидуальные способности учащихся: сильным – сложное задание, слабым – по их реальным возможностям [5].

Еще одним методом обучения, предполагающим развитие творческой самостоятельности учащихся, является **игра** [6]: игры-соревнования, ролевые игры, игры голосовые, игры-эскизы. Игры развивают интеллектуальную и эмоциональную сферу ребенка, социальные навыки поведения, творческие способности, а самое главное, познавательный интерес к предмету. Игра имеет огромное положительное влияние на учебную деятельность интеллектуально пассивных детей. В процессе игры ребенок способен выполнить такой объем умственной работы, какой ему совершенно недоступен в обычной учебной ситуации. Это позволяет каждому ученику включиться в обсуждение и решение проблемы, выслушать другие точки зрения.

Включить учащихся в процесс самостоятельного решения проблемных задач помогает **исследовательский метод**, являющийся составной частью проблемного обучения [7].

На разных этапах обучения отбираются и **современные средства обучения**: книги (в бумажной и электронной форме), сетевые учебные материалы, видеоматериалы, электронные тренажеры, электронные библиотеки.

Смена парадигмы образования от традиционной к личностно-ориентированной требует инновационного подхода и к **контрольно-оценочной деятельности** на уроке [8].

В завершение подчеркнем, что стратегия учителя, создающего развивающую атмосферу на уроке, заключается не только в использовании новых методик и технологий обучения, но и в **переориентации сознания учащихся**: учение из каждодневной принудительной обязанности становится частью общего знакомства с удивительным окружающим миром. Именно тогда интеллектуальное напряжение и любая деятельность, связанная с ним, вырастают в человеческую потребность в постоянном самообразовании и совершенствовании, а жизнь окрашивается радостью познания. Но эта цель достижима только при условии **активной творческой деятельности самого учителя**. Он сам должен придумывать, открывать и изобретать [9].

**Литература**

1. *Александрова Л. А.* Развитие личности школьника в условиях новой образовательной среды // Образование в современной школе. М., 2005. №5. С. 53–56.
2. *Ашевская Л. А.* Развитие творческих способностей и личности учащихся // Русский язык в школе. 2001. №6. С. 21–25.
3. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / Под ред. Б. А. Вяткина. М.: Институт психологии РАН, 1999. 328 с.
4. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность: Сб. науч. тр. / Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1990. 160 с.
5. *Винокурова Н. К.* Управление процессом развития творческих способностей школьников // Завуч. М., 1998. №4. С. 18–37.
6. *Мельников Л.* Активизируйте свои способности // Наука и религия. М., 2003. №8. С. 51–52.
7. *Тамберг Ю. Г.* Как научить ребенка думать: Учеб. пособие. СПб.: Михаил Сизов, 2002. 320 с.
8. Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. М.: Наука, 1991. 181 с.
9. *Мартышина Н. В.* Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога // Педагогика. 2006. №3. С. 48–57.

## УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА И УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ

Синёва О. В.

МГУ имени М. В. Ломоносова,  
Московский институт открытого образования, г. Москва

Современный социолингвистический (поликультурный) контекст преподавания дисциплины «Русский язык» в общеобразовательной школе обуславливает специфику ее методики. В классах с полиэтническим составом учащихся носители русского языка как неродного часто владеют устной формой речи не хуже своих русских одноклассников. Однако в письменной речи и в ситуациях, когда требуется активизировать пассивный лексический запас, проявляется их ограниченное владение языком. Дети, владеющие языком как материнским, способны включить языковую догадку, основанную на соотношении производных и производящих основ, реализовать ассоциативные связи и другие механизмы, лежащие в основе языковой системы. Поэтому особенно актуальным становится вопрос реализации дифференцирующего подхода при обучении детей с разным уровнем владения языком. Построение учебника с разными уровнями сложности заданий – так, чтобы их выполнение в парах или мини-группах было нацелено на достижение единой цели, – представляется теоретически возможным, но трудно достижимым: адресат нечетко определен. В классе могут оказаться от одного-двух до пятидесяти и более процентов инофонов от общего состава обучающихся. В таких условиях необходимо учесть лингвистические и коммуникативные аспекты обучения русскому языку с применением методики комплексного изучения уровней русского языка на основе функционально-коммуникативного подхода. Эти аспекты учтены в сопроводительном курсе русского языка. Принципы его построения следующие.

1. Интерактивное обучение, т. е. взаимодействие не только преподавателя и ученика, но и совместная учебная деятельность учеников, обладающих высокой лингвистической компетенцией, со слабо владеющими русским языком. Сотворчество, совместный поиск решения поставленных учебных задач способствуют гармонизации учебного процесса. Это особенно важно в свете личностно-деятельностного подхода.

2. Круг текстов, используемых в качестве основы, материала для обучения и в то же время являющихся целью обучения, отвечает задачам формирования широкой и многосторонней лингвистической, культурологической и страноведческой компетенции учащихся. При этом соблюдается принцип интегративности, межпредметного взаимодействия русского языка и других дисциплин в образовательном процессе. Огромную роль в этом случае играет познавательный текст, а также тексты разной жанровой и стилистической направленности.

3. Концентрический подход к изучению на разнообразном лексическом материале грамматических тем, особенно тех, которые представляют трудности для детей-инофонов.

Особенно актуальным становится вводный фонетический курс, совмещающий в себе обучение чтению, произношению, письму и основам грамматики, а также формированию лексического запаса. Именно на этапе освоения навыков чтения возможно совместное обучение носителей языка и инофонов. Формирование лингвистической компетенции, приобретение базовых лингвистических знаний носителями языка (звуко-буквенный анализ, слоговое деление, морфемный состав слова, правила орфографии, структура предложения) соотносится с овладением самим русским языком инофонами (развитие произносительных навыков и интонирование, освоение основных грамматических моделей, принципов словообразования). Особенность данного курса заключается и в особом порядке предъявления звуков (букв), и в типологическом подборе слогов, предъявляемых по принципу оппозиции (например, *то-до / тё-дё; ма-мя-мья*), и в обучении правилам орфографии. Орфографическая компетентность становится не самоцелью, а результатом знаний фонетических, морфонологических, грамматических закономерностей русского языка, их роли в речи. При этом осуществляется комплексный подход к обучению всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение – правильное произношение и интонирование – чтение и письмо). Разноязычный состав учащихся становится поводом активизации учебной деятельности обучающихся на уроках русского языка на основе создания проблемной ситуации, поисковых задач.

Все темы сопроводительного курса соотносятся с программой дисциплины «Русский язык» ФГОС, однако отбор тем и их подача (методика изучения) имеют свою специфику, основанную на гармонизации знаниевого и личностно-деятельностного подходов в обучении.

### Литература

1. Синёва О. В. Русский язык: от ступени к ступени (произношение, чтение и письмо). Сопроводительный курс русского языка. М.: Центр «Этносфера», 2012.
2. Какорина Е. В., Костылёва Л. В., Савченко Т. В., Синёва О. В., Шорина Т. А. Русский язык: от ступени к ступени. Ч. 1–6. М.: Центр «Этносфера», 2012.

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОФОНОВ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сладковская Н. А.  
ГБОУ детский сад №1913  
ns.ru@mail.ru

ИКТ представляет широкие возможности использования моторного, слухового и зрительного анализаторов в процессе выполнения заданий компьютерной программы, позволяет учителю быстро наращивать лексикон учащихся. Формирование и развитие у детей с помощью ИКТ знаковой функции сознания, вербальной памяти и внимания, словесно-логического мышления создают предпосылки для формирования у них лексико-грамматических компетенций.

При использовании ИКТ преследуются следующие цели:

- развитие у учащихся интереса к русскому языку,
- формирование у них бережного отношения к слову,
- формирование коммуникативной компетенции.

Использование ИКТ позволяет организовать групповую деятельность при активном сотрудничестве всех членов группы; при целенаправленном управлении со стороны учителя увеличивает скорость и интенсивность приобретения иноязычного речевого опыта, учащиеся уверенно выполняют речевые действия. Результатом обучения должно быть интуитивное владение языковым материалом, когда нужное слово или нужная форма сами приходят в голову в связи с определенной мыслью, а в процессе слушания или чтения восприятие речи на слух или зрительно одновременно является и актом осмысления ее содержания.

Современные информационные ресурсы открывают огромные возможности для создания наглядной основы на уроках русского языка с целью семантизации не только наименований конкретных предметов, но и абстрактной лексики, глаголов движения, а также закрепления и актуализации слова в речи при самостоятельном порождении высказывания, расширения ассоциативных связей, инициации продуктивных видов речевой деятельности на уроке [2: 102].

Наш опыт работы показал, что видеофрагмент значительно расширяет образовательные возможности урока и может быть использован с различными целями; в частности, помогает объяснить то, что очень сложно дать в толковании слова, например глаголы «распускаться», «расцвести», «гореть» – «гаснуть». Сложно также семантизировать и приставочные глаголы. Если действия, названные глаголами: лить – **вылить**, **налить**, **перелить**, шить – **перешить**, **пришить**, – можно даже продемонстрировать, то глаголы бежать – **прибежать**, **убежать**, лететь – **прилететь**, **улететь**, **вылететь** можно семантизировать благодаря видеофрагменту, причем в оппозиции: **прибежать** – **убежать**, **подбежать** – **отбежать**. В качестве дидактического материала к уроку мы предлагаем анимированную презентацию – объяснение образования приставочных глаголов: ехать – **въехать**, **поехать**, **подъехать**, **объехать**, **выехать**.

Видеоролик имеет неоценимое значение в презентации текста на уроке русского языка. В докладе будет представлен методический видеоматериал и раскрыта технология его создания. Каждый кадр соответствует одному предложению текста и демонстрирует нужный предмет, его качество (*яркий, нежный, пушистый, маленький*) и действие.

### Литература

1. Синёва О. В. Грамматика в упражнениях, текстах, диалогах. Ч. 4 // *Какорина Е. В., Костылева Л. В., Савченко Т. В., Синёва О. В., Шорина Т. А.* Русский язык от ступени к ступени: Комплект учебных пособий для младшего и среднего возраста детей, слабо владеющих русским языком. Части 1–6. М.: Центр «Этносфера», 2009.
2. Синёва О. В. От изобразительного кода к дискурсу, или о роли фотоиллюстрации как средстве формирования коммуникативной компетенции обучающихся РКИ // *Материалы работы международного межвузовского семинара «Применение информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания РКИ»*. М.: РосНОУ, 2011.

## СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

*Соседова О. И.*

*ГБОУ СОШ №1372, г. Москва*

*oxana\_sosedova@mail.ru*

В настоящее время с возникновением нового информационного пространства перед системой образования стоит задача обновления содержания обучения, актуален поиск новых методов и форм.

Многие педагоги, практикующие инновационную деятельность в сфере образовательных технологий, отмечают, что в поиске новых моделей образования существенную роль могла бы оказать синергетика (от греч. «совместный, согласованно действующий»). В настоящее время под термином синергетика понимается междисциплинарное научное направление, основным предметом познания которого является самоорганизация системных образований, рассматриваемая со стороны взаимоотношений и взаимопереходов друг в друга.

Несмотря на то что вопросам синергетики посвящено немало работ, такие понятия, как педагогическая синергетика, синергетический подход, еще не получили однозначного толкования в педагогике и находятся в стадии разработки (см. работы В. А. Аршинова, В. Г. Буданова, А. А. Ворожбитовой, В. А. Игнатовой, Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмова и др.).

Наша практика обучения детей мигрантов в СОШ позволяет утверждать, что синергетика способна эффективно решать комплекс проблем, возникающих в условиях мультиязычного класса, а именно:

- преодоление адаптационного периода и проявления аффективного поведения детей мигрантов;
- преодоление языкового барьера за счет приемов влияния на процесс внутренней самоорганизации;
- формирование толерантного сознания обучающихся путем создания атмосферы сотрудничества, творчества и взаимопомощи.

Наиболее эффективными являются следующие приемы, которые мы используем и для восполнения лакун лексикона учащихся, и для раскрепощения в коммуникации и, соответственно, совершенствования языковой компетентности:

- дыхательные упражнения, снимающие напряжение с органов артикуляции и способствующие общей релаксации;
- фонетическая гимнастика как средство закрепления артикуляции и произношения фонем русского языка;
- изодейтельность (рисование, лепка, работа с цветной бумагой) в качестве приема, развивающего мелкую моторику руки, которая, в свою очередь, связана с речевой деятельностью и позитивным эмоциональным воздействием. В процессе творческой деятельности дети осваивают лексику, которую учитель тщательно отбирает, и, совмещая изучаемые темы на уроках русского языка и ИЗО, учитель добивается актуализации языковых знаний;
- пантомима (танец) как способ самовыражения и прием закрепления конкретного образа;
- театральная деятельность (инсценировка, воспроизведение стихотворных и повествовательных текстов признанных мастеров слова), позволяющая раскрыть творческий потенциал личности и создать атмосферу товарищества в коллективе;
- изучение произведений живописи и искусства как метод обогащения словарного запаса и приобщения инофонов к русской и мировой культуре.
- музейные выходы как средство закрепления на практике результатов изучения предметов живописи и искусства;
- викторины и интерактивные игры как способы вовлечения каждого участника детского коллектива в креативный творческий процесс.

В связи с использованием синергетических приемов в обучении важную роль играет содержание текстов, отражающих все многообразие звуковой, визуальной, кинестетической палитры мира. В качестве сопроводительного курса русского языка для детей-инофонов мы обращаемся к учебному комплексу «Русский язык от ступени к ступени» авторского коллектива кафедры ЮНЕСКО «Международное образование и интеграция детей мигрантов в школе» МИОО.

Синергетические подходы в обучении направлены на создание комфортного образовательного пространства для личности обучающегося. Именно в таких условиях способен раскрыться каждый ученик, и это особенно важно для детей-инофонов в условиях освоения новой языковой культуры.

### Литература

1. *Аршинов В. И.* О синергетике // *Философия образования и синергетика.* 2004. №3.
2. *Буданов В. Г.* Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М.: Наука, 2004.
4. *Ворожбитова А. А.* Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода // *Вестник высшей школы.* 1999. №2.
5. *Григорьева Т. П.* Эволюция к духу (от горизонтали к вертикали) // *Человек.* 2009. №2.
6. *Данилов Ю. А., Кадомцев Б. Б.* Что такое синергетика? М.: Наука, 1983.
7. *Игнатова В. А.* Педагогические аспекты синергетики // *Педагогика.* 2001. №8.

8. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Основные принципы синергетического мировоззрения. М.: Наука, 2004.
9. *Синёва О. В.* Грамматика в упражнениях, текстах, диалогах. Ч. 4 // *Какорина Е. В., Костылева Л. В., Савченко Т. В., Синёва О. В., Шорина Т. А.* Русский язык от ступени к ступени: Комплект учебных пособий для младшего и среднего возраста детей, слабо владеющих русским языком. Части 1–6. М.: Центр «Этносфера», 2009.
10. *Синёва О. В.* От изобразительного кода к дискурсу, или о роли фотоиллюстрации как средстве формирования коммуникативной компетенции обучающихся РКИ // Материалы работы международного межвузовского семинара «Применение информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания РКИ». М.: РосНОУ, 2011.
11. *Синёва О. В.* Уроки русского языка в разноуровневом и разноязычном коллективе // Русский язык в школе. 2007. №5.



## О ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ К УЧАСТИЮ В ОЛИМПИАДАХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

*Сперантов В. В.*

Московский институт открытого образования, г. Москва  
sperant@gmail.com

1. Отношение к олимпиадам за последние годы изменилось. Можно говорить о некоторых тенденциях: олимпиады традиционно были рассчитаны на выявление одаренных детей и работу с ними. Сейчас они главным образом стали средством поощрения тех же одаренных. Основной смысл олимпиад в глазах участников – всевозможные льготы при поступлении в вузы. Еще один смысл, к сожалению, это освоение денежных средств. Отсюда со стороны вузов: а) увеличение количества олимпиад, в том числе сомнительно аккредитованных; б) требование массовости участия в олимпиадах. А со стороны школьников-участников: а) нацеленная подготовка к олимпиаде (в том числе при помощи репетиторов); б) попытки жульничества на разных этапах.

2. Требование массовости входит в противоречие с традиционной элитарностью олимпиад. Вот некоторые цифры.

**Всероссийская олимпиада по литературе 2011–2012 уч. год  
Количество участников 1–2–3 этапов Олимпиады в г. Москве**

Этапы олимпиады	Число участников	Число победителей	Число призеров
Школьный	89637	6243	12490
Окружной	6985	96	1053
Региональный	778	3	165

Проверка работ регионального этапа показала, что большое количество школьников не слишком хорошо знакомо с форматом олимпиадных заданий и требованиями к олимпиадной работе. Эксперты встречали работы, выполненные в формате ЕГЭ по литературе и даже по русскому языку, просто неплохие школьные сочинения; понятно, что до призерства в олимпиаде таким работам было далеко. Мне кажется, что на окружном (муниципальном) этапе должен производиться тщательнейший отбор. Наверное, незачем гнаться за цифрами на региональном этапе, ведь год от года количество растет, а качество падает. Отсюда следующий вывод: нужна серьезная подготовка как школьников, так и экспертов.

3. Как это решается на практике? По-разному. Сильные гимназии, лицеи, общеобразовательные школы готовят детей сами: иногда знаний, полученных на уроке, факультативе, элективном курсе, хватает для того, чтобы занять призовое место. Существует школа юного филолога при филфаке МГУ. Существует школа юного филолога при кафедре филологического образования МИОО, специально направленная на подготовку к олимпиадам. Целями занятий мы заявляем повышение филологической культуры заинтересованных школьников, подготовку к олимпиадам и конкурсам, тренировку команд Всероссийских олимпиад по русскому языку и литературе. Занятия – что немаловажно, бесплатные – ведут преподаватели кафедры. В последние недели перед заключительным этапом организуется профильный семинар – своего рода сборы, собственно, подготовка команды. Это напряженный период: участники занимаются по 4–5 часов ежедневно. Хорошо бы такие семинары в дальнейшем проводить где-нибудь за городом, чтобы у учеников не было соблазна на что-нибудь отвлечься.

Занятия – лекции и семинары – устроены так, что школьники занимаются анализом конкретных текстов. Попутно участники знакомятся с необходимым инструментарием анализа, в том числе с филологическими терминами. Тексты подобраны так, чтобы методы и приемы их анализа были разными: каждый текст требует своего подхода. Мы категорически против универсальных рецептов. Мы не забываем ставить перед детьми проблемные задачи на каждом занятии, задавать вопросы, требующие неоднозначного ответа; давать творческие задания. Мы относимся к каждому пришедшему на занятия как к личности, оцениваем каждую письменную работу не оценкой, а развернутым комментарием.

В перспективе – открытие филиала ШЮФ на севере Москвы, а также ведение дистанционных курсов по подготовке к олимпиадам в системе МИОО.

Очень важным становится в эпоху «прозрачности» олимпиады знакомство с лучшими работами и проведение видеоразборов заданий.

Для нашей общей слаженной работы нам необходимы команды экспертов в каждом округе и на городском этапе. Необходимо, чтобы это были ответственные люди, знающие, что их труд будет оценен по достоинству (в том числе материально: к стыду нашему, работа экспертов в округах – это работа на общественных началах), и понимающие, насколько важно их решение. В системе курсов повышения квалификации при кафедре филологического образования МИОО есть курс «Методика работы с одаренными детьми и проверки олимпиадных работ». Возможно, такие команды будут созданы в том числе из слушателей этого курса, проявивших неподдельный интерес к нашей теме.

Филологически одаренные школьники не так часто встречаются. В основном учитель работает для «обычных» детей и невольно понижает планку. С мотивированными детьми можно и нужно работать отдельно.

Необходимость готовить детей к ГИА и ЕГЭ, малое количество часов, концентрическая программа по литературе – враги олимпиадного движения, нужно это признать.

4. Отдельный и очень сложный вопрос связан с критериями оценивания олимпиадных заданий по литературе. Ясно, что без серьезного разговора между разработчиками заданий разных этапов олимпиады, экспертами, участниками олимпиад прошлых лет здесь не обойтись.

5. Какие перспективы могут нас ожидать? Во-первых, активизация дистанционных этапов олимпиад. К примеру, в дистанционном этапе Московской филологической олимпиады, проводимой кафедрой, в этом году участвовало более 2,500 человек из разных регионов России. Это отборочный тур для очного этапа. Дистанционные этапы нужны, чтобы занять школьников, и так часами сидящих в Интернете, но чаще без пользы для саморазвития. Во-вторых, олимпиады «помолодели»: в этом году в олимпиадах «Ломоносов», в Московской филологической участвовали и пятиклассники. За счет привлечения пяти- и шестиклассников выполняется требование массовости.

В-третьих, возможно, стоит надеяться на своего рода укрупнение олимпиад: пусть их будет не так много, но пусть они будут качественные, подготовленные творческими и знающими преподавателями.

## ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ «НАША НОВАЯ ШКОЛА»

Углова Н. В.  
ЛГТУ, г. Липецк  
ena-lko5@yandex.ru

Национальная инициатива «Наша новая школа» – своего рода манифест, официально провозглашающий сферу образования ментальным пространством. Особую значимость методологические постулаты инициативы имеют для педагогов гуманитарного цикла, для словесников, что обусловлено спецификой учебного содержания преподаваемых им предметов, ценностями духовной, нравственной и культурной жизни народа и мира в целом. Предназначение словесника – ввести учеников в сферу образов, в сферу литературных, исторических, фольклорных персонажей, в многовековой культурный ареал, познакомить новые поколения обучаемых с этой персониферой, объектами которой являются «лица и личности» [1].

В сегодняшнем трансформирующемся обществе словесник – некий «демиург»: его деятельность направлена на конструирование, формирование у учащихся собственной картины мира. Однако невольно вспоминается тютчевская строка: «Как слово наше отзовется...» Имеет ли классическая художественная литература общенациональный авторитет? Этот вопрос не ограничивается только методической сферой – ответ на него обладает статусом национальной безопасности, и понимание этого находит отражение в национальной инициативе. Цель новой школы – научить ребят «изобретать, понимать и осваивать новые, выражать собственные мысли, принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности». Но все эти умения – показатели внутренней состоятельности обучаемого. За всем этим угадывается одна из сквозных проблем классической литературы – «самостоянье человека – залог величия его»? А «чувства добрые я лирой пробуждал»? На душу учащегося непосредственно действуют именно литературные произведения, которые есть «живые явления», как писал известный педагог, автор «Русской хрестоматии» (1878) Л. И. Поливанов.

Бесспорно, залогом успешной реализации «Инициативы» является использование содержательных потенциалов культурного наследия; в частности, изучение литературы приобретает прикладное воспитательно-образовательное значение. Так, обращение к ментальному пространству персониферы важно потому, что образы его – духовные ориентиры в процессе формирования личности человека. «Образованный русский не может не знать о Пушкине, Ломоносове, Иване Грозном, Александре Невском. Государство может не иметь флага или гимна, но без персониферы оно просто повисает в воздухе. Нет Киевской Руси без Владимира Святого, Ярослава Мудрого, Ольги, Олега» [2].

Персонифера столь же уникальный феномен бытия, как и ноосфера, столь же реально существующий феномен жизни, как гидросфера, биосфера или геосфера. «Персонифера – это сфера персонажей, т. е. вымышленных или исторических образов, которые <...> определяют наше видение окружающего, нашу картину мира. Таковы образы Дон Кихота, Пушкина, Нерона, Андрея Болконского. Фольклор, религия, история, литература населяют своими персонажами национальную персониферу, играющую в национальной жизни цементирующую роль, но подверженную социальному варьированию и чутко реагирующую на все общественные перемены <...>. Главная особенность <...> состоит в том, что ее объекты однородны с нами, людьми» [2].

При изучении классических произведений на уроках литературы словесник вводит учеников в это пространство, создает для них возможность сопереживать, сопоставлять себя с ее объектами, попытаться обозначить свою «партию» в многоголосии человеческого хора. Д. С. Лихачев подчеркивал: «Произведение искусства в его восприятии читателем, зрителем, слушателем – вечно осуществляющийся творческий акт. Художник, создавая произведение искусства, вкладывает в это произведение (или, как сейчас говорят, “программирует”) акт “воспроизводства” в сознании рецептора» [3: 63].

Этот уровень сотворчества в школьном литературном образовании обретает поистине геополитическую значимость, ибо именно данный вектор развития способен решать задачи национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», согласно которой важнейшими качествами личности становятся «инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни».

Диалогически взаимодействуя с произведениями литературного искусства как частью духовной культуры, ученик вслед за словесником постигает «вторую реальность» художественного мира, овладевает «способом познания человеком самого себя и окружающего мира», «средством преобразования мира и воспитания людей» [4: 37], он осваивает это культурное поле. Каждый из нас «не гарантирован ни от “душечки”, ни от “попрыгуньи” в роли подруги жизни, ни от Беневоленского в роли начальника, ни от Чичикова в роли подчиненного» [1]. Деятельность словесника сегодня – «оснастить» учеников навигаторскими навыками на этом трудном пути трансляции культуры. Учитель создает условия для прочтения – понимания – восприятия: «Существование достигает слова, смысла, рефлексии лишь путем непрерывной интерпретации всех значений, которые рождаются в мире культуры; существование становится самим собой – человечески зрелым существованием, лишь присваивая себе тот смысл, который заключается “вовне”, в произведениях, установлениях, памятниках культуры, где объективируется жизнь духа. <...> Всякая традиция живет благодаря интерпретации: именно этой ценой она продлевается, то есть остается живой традицией» [4: 34, 41].

При изучении произведений школьной программы учитель оперирует философскими, нравственными категориями, но объекты персониферы более наглядны для восприятия. «Легче вообразить себе Плюшкина, чем скупость. <...> Коробочка и прижимиста, и консервативна, и зашлава. И все это один человек. Но самое важное для нас заключается в том, что за объектами персониферы стоит нравственно-психологическое содержание нашей картины мира. Поэтому именно персонифера выступает главным инструментом социальной идентификации и самоидентификации, системой социальных координат...

Образы святых, праведников, героев, великих людей служат маяками в духовной, гражданской и профессиональной жизни человека. <...> Цезарь оглядывался на жизнь Александра Македонского, Лермонтов – Байрона и Пушкина. Человеку легче подражать другому человеку, чем стремиться к достижению абстрактного идеала. На этом феномене построено ученичество в любой области жизни: в искусстве, науке, религиозном подвижничестве, военном деле, управлении. Но соотносение себя с другим – это не только ученичество. Подражание учителю как высшему авторитету – это еще и узнавание себя в зеркале другого, это конструирование себя, самовоспитание в самом широком смысле этого слова. В процессе такого самовоспитания участвуют и положительные, и отрицательные персонажи» [2].

Именно словесник в современных социокультурных условиях способен наиболее продуктивно и максимально успешно реализовывать поставленные стратегические задачи «Инициативы», так как в его методическом аппарате такие категории, как «язык» и «литература», «слово» и «память», «мыслеобразы» и «идеи», «эстетика» и «искусство», «смысл» и «душа» и т. п. Деятельность филолога в современном мире подобна миссии дантовского Вергилия: в обыденности приоткрывать ученикам высшие смыслы, формирующие реальность, реализуя стратегические задачи государственного уровня.

### Литература

1. Хазагеров Г. Г. Персонифера русской культуры // Новый мир. 2002. №1 – [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2002/1/hazag.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2002/1/hazag.html)
2. Хазагеров Г. Г. Что слышит слушающий? // Отечественные записки. 2002. № 6 – [http://magazines.russ.ru/oz/2002/6/2002\\_06\\_47.html](http://magazines.russ.ru/oz/2002/6/2002_06_47.html)
3. Лихачев Д. С. О филологии. М., 1989.
4. Рикёр П. Конфликт интерпретаций: Очерки по герменевтике. М., 1995.
5. Ладыгин М. Б. Литература как вид искусства // Образование в современной школе. 2008. №6. С. 37–42.

**«СЕРЕБРЯНАЯ НИТЬ ФАНТАЗИИ» ВОКРУГ «ЦЕПИ ПРАВИЛ»**

Уткина Г. Н.

МОУ СОШ №74 им. Ю. А. Гагарина, г. Ярославль

UTYA30@yandex.ru

Эта заповедь композитора Шумана как никакая другая отражает мое видение исследовательской деятельности школьников.

В первый год работы в школе на одном из празднований Дня учителя я написала шуточное стихотворение «Идеальная модель ученика»:

*Хорош собою и умен, в меня и мой предмет влюблен...  
Что говорит... а говорит, как пишет. Он мое сердце, душу слышит.  
Как хорошо сидеть мечтать... Но... Где же мне такого взять?*

Мечты об идеальном ученике нашли свое воплощение. Хотя ответ на этот вопрос я искала много лет. Где найти талантливого, умного, творческого, читающего, старательного ученика? Его надо просто увидеть, почувствовать, рассмотреть в каждом.

*Дарить тепло и свет нести  
Открытым детским душам.  
Уметь понять, простить, принять.  
Уметь молчать и слушать.  
Ничьей судьбы не поломать!  
И научить учиться.  
Чтоб мой урок, длиною в жизнь,  
Мог все же пригодиться.*

В этом небольшом стихотворении уместились все мои педагогические открытия и постулаты, хотя написано оно было в первые годы моей работы с детьми.

Что происходит в современной школе? Наши школьники имеют доступ к мощнейшему потоку информации. «Заботливые» издатели обеспечили их кратким пересказом художественных произведений. Интернет моментально выдает ответ практически на любой вопрос. Познавательный процесс, в классическом значении этого слова, перестает выполнять свои функции. В информационном пространстве всемирной Сети, которое заполняет все свободное время ученика, ребенок теряется. Он практически лишен возможности самостоятельно и осознанно регулировать свое отношение к учению и самому процессу познания. И если не направлять учащихся к усвоению нравственных и духовных принципов, не создавать условий для глубокого эмоционального восприятия духовного наследия, не учить критическому и осмысленному отношению к себе и окружающему миру, то можно получить модель личности, далекой от гуманистических ценностей и лишенной творческих способностей.

Именно на учителя литературы и ложится ответственность за развитие творческой личности и духовно-нравственный рост будущего гражданина. «Самая благородная цель жизни – увеличить добро в мире», – писал Д. С. Лихачев. Учитель и есть источник этого добра. Внутренний мир ученика скрывает огромные способности. Из опыта работы могу сказать, что неспособных учеников не бывает. Именно исследовательская деятельность помогает сформировать и удовлетворить тот интерес к познанию нового, который живет в каждом ребенке от природы. Значит, надо уметь организовать этот интерес, подчинить его определенным правилам, научить ребенка познавать мир. «Нет ничего страшнее деятельного невежества», – писал Гете. Потому я, как человек эмоциональный и увлекающийся, тем не менее во всем люблю *систему* и *порядок*. Подчинить строгим правилам творчество помогла работа ШНО «Поиск».

Она началась в нашей школе с 1997 г. И стало хорошей традицией ежегодно проводить научно-практические конференции.

«Воспитание достигло своей цели, когда человек обладает силой и волей самого себя образовывать и знает способ и средства, как это осуществить», – писал А. Дистерверг. Именно поэтому и родилась идея создать в школе научное общество – как своеобразную деловую игру, помогающую решать важные задачи:

- повышать престиж знаний, грамотности в широком смысле этого слова, общей культуры учащихся;
- развивать личность ученика, формировать системность глубинных знаний, критическое мышление;
- обогащать социальный опыт, формировать навыки делового общения;
- формировать умение преодолевать трудности, достойно переживать успехи и неудачи;
- воспитывать уверенность в своих силах;
- расширять контакты с учащимися школ не только Ярославля, но и других городов;
- воспитывать чувство гордости за родную школу и формировать активную гражданскую позицию учащихся.

В исследовательской работе может принять участие каждый ученик, независимо от возраста и уровня способностей. Конечная цель совместной деятельности учащихся и учителей – формирование у участников процесса познавательной активности, развитие кругозора и логического мышления, умения обобщать и систематизировать информацию при работе с художественными и научными текстами, развитие творческих способностей.

Учащиеся самостоятельно либо по совету руководителя выбирают различные темы и предметы для исследовательской деятельности, представляя их к защите в виде реферата, публикации, WEB-сайта.

Для каждой конференции разрабатывается четкая программа с полной информацией о заседании секций, предлагаемых темах, составе экспертных групп. Помимо докладчиков каждый ученик школы выбирает заинтересовавшую его секцию и становится активным участником общей работы научной конференции.

С 1997 г. начала свою работу секция литературы, а с 1998 г. – секция «Лад», руководителем которой являюсь я.

Конференции носят тематический характер, доклады учащиеся готовят по своему выбору: либо посвященные определенной теме, либо связанные непосредственно с литературой. (Так, например, VI школьная научная конференция посвящалась 40-летию полета в космос В. В. Терешковой, VIII – 60-летию Победы в Великой Отечественной войне, XV – 1000летию Ярославля.)

За годы работы секции на ее заседаниях выступило более ста докладчиков. Интерес в той или иной теме появляется у ученика непосредственно на уроке. Так, при изучении темы «Словообразование» в 7 классе мы задумались о происхождении самых длинных слов, что и послужило толчком к выбору темы для исследования «Самые длинные слова в русском языке». Я стараюсь заинтересовать исследовательской деятельностью и четвероклассников. Ребят так увлекает исследование, что они иногда изучают тему на протяжении нескольких лет.

Впоследствии многие участники конференции связывают свою жизнь с гуманитарными науками и становятся студентами филологических факультетов ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и МГУ, выбирая факультет журналистики.

Именно любовь к исследованию позволяет человеку стать настоящим гражданином своего Отечества, а значит, состояться как личность и найти свое место в жизни. «Чем больше знает человек, тем полнее он воспринимает действительность, тем теснее его окружает поэзия и тем он счастливее... Истинное счастье – это, прежде всего, удел знающих и мечтателей». Согласно с М. И. Пришвиным.

«Серебряная нить фантазии» не обрывается после окончания школы. И мои ученики становятся достойными гражданами России.

## ВСЕРОССИЙСКАЯ ОЛИМПИАДА ШКОЛЬНИКОВ ПО ЛИТЕРАТУРЕ: СУХАЯ НАУКА ИЛИ СВОБОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО?

Федоров А. В.

Издательство «Русское слово», г. Москва

Fedorov@russlo.ru

В последнее время против существующего, сложившегося на протяжении полутора десятков лет «формата» Всероссийской олимпиады по литературе ведется организованная информационная война (см. публикации в журнале «Русская словесность», в интернет-издании «РИА-Новости», в журнале «Литература» – Приложение к газете «Первое сентября»). Одним из вопросов, на которые предлагается ответить профессиональному сообществу, является проблема «целевой аудитории» олимпиады: кого мы должны поддерживать – будущих ученых-литературоведов или творчески одаренных людей? Причем такая постановка вопроса сама по себе содержит определенную оценку: литературоведы как бы исключаются из числа людей творческих по принципу «рожденный ползать летать не может». Ведь литературоведческий подход предполагает, по мнению авторов критических публикаций, «способность расчленять произведение по заранее заданному плану с использованием как можно большего количества терминов» [1: 6]. В общем: «Музыку я разъял, как труп...» Кто же станет сомневаться в выборе между Моцартом и Сальери?

Между тем перед нами очередной пример умелой манипуляции общественным мнением.

Во-первых, никто и никогда не задавал тот самый план, по которому нужно «расчленять» произведение. Ибо универсального плана быть не может: литературный шедевр так же уникален, как человеческая личность. И безмерен. И бессмертен. Нельзя расчленить то, что живо – его можно попытаться понять. А для того, чтобы эта попытка была успешной, нужно отдавать себе отчет: искусство слова имеет свои законы, а литературоведение – свой понятийный язык. В противном случае мы получим наивно-реалистическое разглагольствование «по поводу» произведения.

Во-вторых, само по себе использование понятийного языка науки не исключает творческой самостоятельности пишущего, поскольку «читать – значит *искать* и *находить*»: ибо читатель как бы отыскивает скрытый писателем духовный клад, желая найти его во всей полноте и присвоить себе. Это есть *творческий* процесс, ибо воспроизводить – значит творить» (И. А. Ильин). И такими инструментами творческих поисков и находок могут служить литературоведческие термины при тактичном и грамотном их использовании. Никто ведь не повысит балл за формальное количество «умных слов», которые не помогают, а мешают пониманию (не говоря уж о том, что в заданиях третьего тура ВСЕГДА присутствует определенный жанр творческой работы – от свободного рассуждения на определенную тему, например: «Литература и Интернет: цифровой плен или новые возможности?» – до игрового «перевоплощения», например: «Предложите свой вариант ответа на письмо писателя», или: «Напишите цензурное заключение на одно из произведений русской литературы»).

В-третьих, кто решил, что литературоведение – это скучно? Видимо, те, для кого оно представляет собой набор схем и догм – этакий каталог единственно верных ответов на все проклятые вопросы? Но, судя по всему, к настоящей науке эти люди имеют весьма отдаленное отношение. И они очень не хотят, чтобы к науке приобщались талантливые школьники. Они предлагают сместить «акцент» с классических произведений на «литературу современную, экспериментальную, игровую, переводную» [1: 6]. Поиграем в постмодернизм, поразгадываем центоны, сопоставляем Пушкина с Быковым, Достоевского с Акуниным, поупражняемся в графоманстве. «Кто написал стихотворенье? Я написал стихотворенье». Чтобы стало весело и интересно не филологам (они все скучные и зажатые), а «будущим дизайнерам, журналистам, артистам, театроведам и так далее – тем, кому не хочется сдавать ЕГЭ по литературе, а результаты его при поступлении в вуз подать надо» [1: 7].

Занятная получается логика: давайте олимпиадой по литературе поможем всем, кто литературой заниматься больше не будет. А давайте предложим ту же логику математикам, например? И вообще – зачем отдельные предметы в школе? Пора уже придумать некий интегрированный «все обо всем» и отрабатывать метапредметные умения с компетенциями заодно. И нападение на «предметный» характер олимпиады имеет примерно ту же природу, что и «сливание» русского языка и литературы в сомнительную общую дисциплину, предложенную разработчиками Стандарта полного (среднего) образования. Можно предположить, что и цели этих «творческих коллективов» близки: под прицелом у них русская классика, весьма неудобная для рыночной экономики. Особенно произведения, «в которых ставится тема личности России, ее духа, пути, менталитета, что неизбежно ведет к возникновению в детских работах патристической риторики» (Там же. С. 6). Вот что остро волнует любителей свободного творчества и экспериментальной литературы. Она-то уж, как правило, не «грешит» любовью к России. А патристической риторикой при желании можно заклеить и самые искренние чувства. Было бы желание.

### Литература

1. Волков С. В. Олимпиада по литературе: на пути к совершеннолетию // Литература. 2012. № 5 (май).

## СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОЛИЭТНИЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Хуако Ф. Н.

ФГБОУ ВПО «Майкопский государственный технологический университет», г. Майкоп  
fatimah2@mail.ru

Известно, что нравственные нормы жизни любого народа находят свое отражение в речи людей при их общении друг с другом. Поэтому в языке существуют языковые средства, соответствующие нравственным нормам жизни и деятельности того или иного народа. Это этикетные формулы, рассчитанные на различные речевые ситуации. Исследование, посвященное роли речевого адыгского этикета («адыгэ нэмыс») в деловой жизни республики Адыгея, проводилось студенткой V курса ФГБОУ ВПО МГТУ факультета НСТ А. Ю. Чич с учетом этих речевых ситуаций и в сопоставлении с русским речевым этикетом. В результате данного исследования были сделаны и апробированы приводимые нами ниже заключения.

1. В какой бы сфере человек ни трудился, чтобы он ни делал, он так или иначе общается с другими людьми. Общение необходимо и в процессе совместной согласованной трудовой общественной деятельности, и в процессе создания и укрепления семьи, в воспитании детей и в повседневном обиходе. Среди разного рода человеческих дел, действий существует и такой вид деятельности, как речевая. В речевой деятельности человек производит и воспринимает информацию, «упакованную» в текст. Речевая деятельность всех видов – сложный процесс, в котором участвуют особые психологические и речевые механизмы. Целью проделанного нами исследования является изучение особенностей делового речевого этикета, сложившихся в условиях двуязычия, а также выявление роли русского и адыгского речевого этикета в межнациональном общении.

2. Вежливость и хорошие манеры украшают любые достоинства и таланты и никогда не бывают лишними, они окупаются в деловом общении, в том числе в работе секретаря-референта, и имеют огромную притягательную силу. Вежливость в деловом общении проявляется в различных формах: корректность, учтивость, любезность, деликатность, тактичность, скромность, точность. По мнению Д. Карнеги, успехи того или иного человека в его финансовых делах на 15% зависят от его профессиональной деятельности и на 85% – от умения общаться с людьми. Поэтому, утверждает он, общаться надо уметь и учиться этому.

3. Существуя в многонациональном федеративном государстве, адыгская культура, как и культуры других малочисленных народов, развиваясь, прежде всего, на собственной основе, функционирует в русской культурной среде и взаимодействует с ней. Изучение языка, овладение неродной речью, другими словами, владение двумя или более языками особо значимы в настоящее время, когда осуществляются ускоренными темпами интеграционные процессы, когда возникает необходимость постоянного общения для осуществления экономических, социальных и культурных связей с разными народами. Россия – многонациональная страна, уникальность которой состоит в том, что в ней сосуществуют, взаимодействуют, взаимопроникают культуры разных народов. То же можно сказать и о нашей республике. Сложившиеся реалии диктуют необходимость знать, уважать обычаи, традиции и этикет народов, проживающих в Адыгее, и считаться с ними.

4. Общеизвестно, что отношения между людьми неоднозначны: есть отношения равноправные, неравноправные, родственные, дружеские, приятельские, теплые, холодные, высокомерные, легкие, тяжелые, натянутые, напряженные. Все оттенки человеческих отношений находят свое отражение, в частности, в речевом этикете.

5. В адыгском этикете существует большое количество приветственных слов и устойчивых словосочетаний, приуроченных к самым различным ситуациям. Допустим, в русском языке на месте многих ситуативно регламентируемых формул вполне успешно и универсально используется слово «Здравствуйте!». В адыгском языке ситуативно обусловленных форм чрезвычайно много. Все их можно условно разделить на 2 группы:

1) приветствия, обусловленные временем суток («Уипчэдыжь шIу!» = «Доброе утро!», «Уимафэ шIу!» = «Добрый день!», «Уипчыхэ шIу!» = «Добрый вечер!»);

2) приветствия, обусловленные видом выполняемой деятельности: («УиIоф шIу!» = «Доброй работы!», «Гухахэ ошх!» = «Приятного аппетита!», «Гъэбэжьу огъот!» = «Плодородия вам!»).

В адыгском языке существует ряд речевых формул, каждая из которых имеет собственную «пару» – формулу, употребляющуюся только в ответ на определенную фразу и не использующуюся ни в каком другом случае. Так, есть известная формула приглашения «Къеблагъ!» («Добро пожаловать!»), после такой фразы принято отвечать «ХъяркIэ теблагъ!» («Чтобы в дом твой мы принесли только счастье!»). Другая группа приветствий идентична существующим в русском языке фразам, не обязывающим собеседника к ответу и являющимся лишь своеобразными ритуалами. В русском и в адыгейском языках существует распространенная формула «Сыдэу ушыт?» («Как дела?»).

6. Что касается адыгского речевого этикета в ситуации обращения, следует заметить, что в отличие от русского в нем отсутствует обращение «Вы», ему несвойственны этикетные формулы, широко употребляющиеся в русском: «Господин!», «Гражданин!», «Девушка!», а тем более речевые этикетные формулы типа «Мужчина в шляпе!», «Девушка в клетку!». В таких ситуациях адыги используют следующие речевые формулы: «СикIал» = «Мой мальчик», «Сипшэшьэ цIыкIу» = «Моя маленькая девочка», «Сидах» = «Моя красавица». Обращаясь к пожилым людям, чужим, неродным, адыги могут сказать «Тян» = «Наша мать», «Тят» = «Наш отец».



---

7. Существует еще огромное количество самых разных речевых этикетных норм, таких как комплимент, поздравление, соболезнование, извинение, а также правила ведения разговора по телефону. Все они заслуживают особого внимания.

Таким образом, каждая форма речевой вежливости нашла свое отражение и в русском, и в адыгском языках, знание и применение которых не только обусловило бы успех в разрешении серьезных вопросов, но и могло явиться залогом взаимопонимания, дружбы и согласия между людьми различных национальностей.

## ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГОВОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОГО КОНКУРСА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ

*Цейтлин И. Э.*

ГБОУ СОШ №232 Адмиралтейского района, г. Санкт-Петербург  
tseytlin61@mail.ru

Основной проблемой среднего образования, с точки зрения педагогов нашей школы, является трудность в достижении двух главных задач: усвоение базовых научных знаний и формирование умений творческо-исследовательской деятельности. Первое требует развитие у учащихся памяти и способности быстро находить формы выражения знаний в соответствии с заученными алгоритмами. Второе же, напротив, предполагает умение сосредотачивать воображение на анализируемом предмете, самостоятельно сравнивать, систематизировать, обобщать и, вступив в диалог с разными специалистами избранной области знаний, выразить внятно и убедительно свой особенный взгляд на проблему. Сложность состоит не только в том, что изучение школьной программы не предоставляет возможности научить школьников диалогу с учеными. Между учеными не существует единого представления о требованиях к исследовательским работам школьников и о критериях их оценок. Эти представления тоже могут, с нашей точки зрения, устанавливаться только в процессе обсуждения самих школьных исследований преподавателями вузов и учителями. Начинающему юному исследователю необходимо не столько оценка уровня знаний (как на выпускных школьных экзаменах), сколько заинтересованное и компетентное обсуждение трудов, признание более-менее широким научным сообществом необходимости для людей решения выбранной им проблемы.

Для этих целей нами создан межшкольный и межвузовский образовательный проект.

Пятый год мы – «академические классы» школы №232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга – проводим Открытые городские чтения школьных исследовательских работ «У Крюкова канала». В организации и проведении этого образовательного проекта участвуют преподаватели высших учебных заведений (СПбГУ, РГПУ им. А. И. Герцена, СПбГУКиТ, НИЯК, СПбИИ, др. вузов города), сотрудники Российской Академии наук.

Чтения проводятся в форме конкурса в два этапа по следующим научным дисциплинам:

- литература и языкознание;
- история (философия, право);
- культурология, психология и информатика;
- естественные и точные науки (математика, физика, химия, биология, география).

Учителя конкурсантов участвуют в экспертном оценивании работ заочного тура по электронной почте. Оценки экспертов и их замечания авторам исследований размещаются на сайте чтений (адрес сайта чтений: [http://acadclasses.ru/doku.php?id=obuchenie:provodimye\\_olimpiady\\_i\\_konferencii:chteniya](http://acadclasses.ru/doku.php?id=obuchenie:provodimye_olimpiady_i_konferencii:chteniya)). Баллы заочного тура приравниваются к «голосу» члена жюри очного этапа чтений. Все это помогает членам жюри представить уровень требований учителей к исследованиям. На итоговых Чтениях выступления докладчиков оценивают только ученые-сотрудники вузов. Возглавляет жюри Московкин Леонид Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ, директор Секретариата РОПРЯЛ.

Требования к исследованиям и критерии их оценки, опубликованные в положении, ежегодно совершенствуются в соответствии с поступающими от любых участников чтений предложениями, которые поддержало большинство состава жюри.

Цель нашего образовательного проекта не судить детей и преподавателей, а помогать им устанавливать единые с учеными представления об исследовательской деятельности школьников и требования к ней. Поэтому в возможных «конфликтных» случаях, когда возникает несогласие с итоговой оценкой работ, мы организуем обсуждение проблемы в письмах по электронной почте всеми членами жюри и педагогами.

В течение года с помощью преподавателей вузов – учредителей чтений – мы устраиваем городские семинары защиты тем и проблем исследовательских работ, семинары обучения современным методам исследований для учеников и учителей, семинары защиты черновики, консультирование школьников города учеными.

Для такой помощи всем школьникам города, пишущим исследовательские работы, нам не хватает специалистов. К сожалению, у нас нет спонсоров, и мы не можем компенсировать время, затрачиваемое учеными на работу со школьниками. Поэтому мы приглашаем высшие учебные учреждения к сотрудничеству. На наш взгляд, участие вуза в работе Чтений является показателем его заинтересованности в творчески мыслящих абитуриентах, не ограничивающих свой кругозор подготовкой к ЕГЭ.

## ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ И ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Шонтукова И. В.*

Кабардино-Балкарский государственный университет, г. Нальчик, КБР  
shonirina@yandex.ru

Обучение русскому языку и литературе в школах Кабардино-Балкарии проходит в условиях естественно функционирующего билингвизма, когда общение ведется параллельно и на русском, и на родном (кабардинском или балкарском) языках. Это определяется тем, что русский язык не только выступает в роли языка межнационального общения и предмета изучения в школе, но и является языком обучения, поскольку языковой статус школ Кабардино-Балкарской республики можно обозначить как «Школы с русским (неродным) языком обучения».

Эффективность обучения русскому языку как неродному может обеспечить ряд условий, среди которых хотелось бы отметить особо два: выбор эффективных средств обучения и подбор эффективных технологий обучения. Названный статус школ, Закон РФ «Об образовании» и Федеральный перечень учебников позволяют осуществлять широкий вариативный выбор средств и технологий обучения, ориентированных на профессиональные характеристики учителя и специфику контингента учащихся. Сегодня можно говорить о фактической реализации в республике положения Закона «Об образовании», отдающего выбор учебно-методических комплектов и используемых методик и технологий обучения «на откуп» образовательному учреждению и конкретному учителю.

Реальность такого выбора демонстрирует разнообразие учебно-методических комплектов, используемых в преподавании русского языка и литературы в школах КБР. Так, среди УМК по русскому языку активно применяются линии под редакцией М. Т. Баранова и Т. А. Ладыженской, В. В. Бабайцевой, Р. Н. Бунеева, С. И. Львовой, М. М. Разумовской, Е. А. Быстровой, Р. Б. Сабаткоева. А в процессе преподавания русской литературы учителя используют учебные линии под редакцией Р. Н. Бунеева, А. Г. Кутузова, В. Я. Коровиной, Г. И. Беленького, М. В. Черкезовой, К. М. Нартова. При этом обращение к любому из перечисленных комплектов не мешает учителю учитывать национально-региональные особенности в обучении русскому языку и литературе через проектирование рабочих программ и конструирование конкретного учебного занятия, подбор и формулировку практических заданий для учащихся.

В ряду используемых учителями русского языка и литературы технологий обучения русскому языку необходимо назвать внедряющуюся еще с 1970-х гг. структурную методику М. Ш. Шекихачевой, основанную на лингводидактической единице «Инвариант словообразовательного типа». Обращение к словообразовательной структуре слова как важной составляющей, позволяющей параллельно осваивать орфографические, орфоэпические, морфонологические, морфологические и семантические особенности производных русских слов, стало прорывом в преподавании русского языка учащимся, для которых этот язык не является родным и, более того, не является близкородственным для их родного языка. Поскольку грамматические системы кабардинского, относящегося к адыго-абхазской группе, балкарского, относящегося к тюркской группе, и русского, славянского, языков имеют значительные отличия, погружение в словообразовательную структуру русских производных слов помогает более наглядно продемонстрировать особенности грамматической системы русского языка.

В преподавании русской литературы наиболее востребованной оказалась технология, основанная на «диалоге культур». Данный диалог естественным образом организуется через привлечение переводных произведений поэтов и писателей Кабардино-Балкарии, обращение к национальным традициям, обычаям, этикету в процессе изучения произведений русской литературы. Такой подход позволяет не столько находить культурные и ментальные отличия, сколько определять общие стороны, объединяющие представителей разных национальностей и разных культур в художественном видении мира, в отношениях и человеческих ценностях и т. д. Появляется возможность формировать такие важные личностные и социальные качества, как толерантное отношение к людям другой национальности, веры, языка, понимание того, как обогащает нас культурное многообразие, существующее в нашей стране.

Таким образом, можно говорить о наличии в КБР реальных методико-технологических условий для организации качественного обучения русскому языку и литературе с учетом языковых и культурных особенностей региона. Однако главное условие – хороший учитель – остается профессиональной задачей каждого конкретного образовательного учреждения и конкретного преподавателя.

## «СЛУЖБА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ» В СИСТЕМЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ (ИЗ ОПЫТА ВЛАДИМИРСКОЙ ОБЛАСТИ)

Юдина Н. В.

ВлГУ имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир  
dr.yudina@mail.ru

Обращение к проблеме русского языка на начальных этапах его изучения, как представляется, позволяет сформировать стойкий исследовательский интерес к родному языку, что может стать залогом успешного овладения его нормами, а также внимательного и бережного отношения к речевой культуре современной языковой личности.

Целью настоящего доклада является презентация «Службы русского языка для школьников» – одного из научно-образовательных проектов, реализующихся и позитивно зарекомендовавших себя на территории Владимирской области среди разнообразных форм преподавания русского языка на различных этапах школьного и вузовского обучения и воспитания.

«Служба русского языка для детей и младших школьников», являющаяся первоначально одной из форм пропаганды русского языка на *начальных этапах* его изучения, функционирует на базе лингвистической гимназии №23 им. А. Г. Столетова г. Владимира с 2008 г.

«Служба русского языка для детей и младших школьников» стала логическим продолжением и расширением работы справочно-информационной «Службы русского языка», открытой на базе Владимирского государственного гуманитарного университета в 2008 г. и созданной для организации и проведения консультационной деятельности в области актуальных проблем русского языка с использованием следующих ресурсов: 1) телефонная служба; 2) сеть Интернет; 3) служба ICQ; 4) печатные СМИ Владимирской области. Функцию консультантов выполняют студенты, аспиранты и соискатели филологического факультета ВлГУ, что позволяет повысить лингвистический и культурологический уровень молодых исследователей, а также обратить внимание на престиж и привлекательность научной деятельности среди молодежи. Консультанты «Службы русского языка» входят в состав молодежной научно-практической лаборатории «Язык нашего времени», объединяющей молодых исследователей, которые занимаются изучением современной языковой личности и активных процессов в русском языке XXI в.

В 2010 г. в работу «Службы русского языка для детей и младших школьников», помимо учеников младших классов, были вовлечены и школьники среднего и старшего звена, что позволило создать на ее базе «Службу русского языка для школьников».

«Служба русского языка для школьников» в настоящее время проводит консультации по вопросам истории, развития и особенностей русского языка, а также осуществляет организацию ряда мероприятий, направленных на формирование интереса к исследовательской деятельности в области русского языка. Среди вопросов, заданных школьниками за время существования «Службы русского языка», были отмечены следующие: *Почему мы говорим «сесть на корточки», а предмета или части тела «корточки» нет?; Как правильно: поздравляю с 23 февралём или с 23 февралЯ?; Кто придумал русский язык?; Мы учимся по будним дням или по будничным?; Как правильно сказать: Я одела куртку или Я надела куртку?* В консультациях школьникам помогают студенты филологического факультета ВлГУ, что обеспечивает процесс преемственности в цепочке «школа – вуз».

В ходе работы «Службы русского языка для школьников» был проведен мониторинг состояния речевой культуры современных школьников, в котором приняли участие более 500 учащихся школ г. Владимира. Среди наиболее частотных отметим 1) орфоэпические ошибки, ср., напр.: неправильная постановка ударения в словах *позвонИшь, тОрты, бАнты, собралИсь, спалА* и др.; 2) грамматические ошибки, ср., напр.: неправильное определение рода у слов *рояль, шампунь, тюль, кофе*; ненормативное употребление грамматических форм: *в пальтЕ* (вместо *в пальтО*), *без пять десять* (вместо *без пятИ десять*) и др.

Ни для кого не секрет, что современную ситуацию в образовании характеризует достаточно низкий уровень исследовательских способностей и интереса к научной деятельности у учащихся школ. С целью развития инновационного мышления школьников, а также создания условий для творческого и научного общения между школьниками и представителями науки и образовательной системы в 2010 г. во Владимирском государственном университете был проведен Первый детский научно-образовательный форум «Науку питают молодые таланты», в рамках которого были организованы мастер-классы «Наука своими руками» и экскурсии в лаборатории и музей ВлГУ; детская научно-исследовательская конференция по секциям; круглый стол с детьми «Зачем нам нужна наука?».

При поддержке администрации Владимирской области в рамках научно-образовательного проекта «Формирование информационного пространства посредством родного языка в современной социокультурной среде» на базе лингвистической гимназии № 23 им. А. Г. Столетова г. Владимира проведен ряд следующих мероприятий: областной конкурс творческих работ среди детей и младших школьников на тему «Наш любимый русский язык»; серия открытых уроков по проблемным сферам функционирования русского языка в среде учащихся младших классов; публикация специального выпуска газеты «Солнечные вести» – «Наш любимый русский язык»; публикация работ учащихся в сборниках «Как говорят современные дети?» и «Мой язык – моя Россия».

В настоящее время развитие «Службы русского языка для школьников» осуществляется как экстенсивным путем – за счет расширения количества учебных заведений, участвующих в ее деятельности, так и интенсивным – путем вовлечения в работу школьников среднего и старшего звена школьного обучения. В серию программных мероприятий, направленных на повышение уровня исследовательского интереса школьников к родному языку, входит регулярная работа детского кружка «Лингвистенок», ежегодное проведение областного детского научного лингвистического форума, Дня юного филолога, областных олимпийских игр по русскому языку, а также публикация сборников трудов юных владимирских лингвистов «Как говорят современные дети?».

Работа «Службы русского языка» 1) расширяет и позволяет разнообразить формы внеклассной работы, 2) формирует преемственность образовательной цепочки «школа – вуз», 3) выявляет лингвистически одаренных учащихся для формирования последующей работы, 4) выстраивает систему отношения к формированию индивидуальной и коллективной речевой культуры.

Создание «Службы русского языка» вызвало положительные оценки со стороны жителей Владимирской области, и, думается, данный гуманитарный проект является социально значимым и востребованным на территории любого субъекта РФ.

**ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД  
УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

4–6 июля 2012 года

*Секция 4*  
**Техническая, информационная и  
дидактическая поддержка курсов русского  
языка и литературы**

г. Москва

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Алексеева М. А., Ибрагимова С. Ш., Коптяева Т. Е., Квашнина Е. С., Маркова А. В. Содержание современного мультимедийного пособия. Каким оно должно быть?.....	312
Алжибаева Л. Н., Госсман А. Ю., Гращенкова А. М., Дармаева С. Д., Зайцева М. К., Залескова И. В., Захарова Т. А., Карасёва Л. Н., Квашнина Е. С., Клементьева Н. Б., Клепач Е. В., Котынова Е. Ю., Куцин А. М., Лапина Т. Е., Марухина А. В., Махова Н. С., Окунева Н. Ф., Платон Е. А., Тарасова Т. Ю., Чурсина Л. Н. «Ассоциативный орфографический словарь» как средство организации учебной деятельности на уроках русского языка в 10–11 классах .....	314
Архангельская Т. М. Особенности преподавания курса литературы в старшей школе в современных условиях.....	317
Беляева Н. В. Содержание и структура предметной информационно-образовательной среды школьного литературного образования.....	318
Богомоллов А. Н. Виртуальная среда дистанционного обучения русскому языку: структурирование контента и моделирование учебного процесса.....	320
Богатырева И. И., Волошина О. А. Словарь школьных лингвистических терминов.....	322
Волкова В. В. Линии учебно-методических комплексов по русскому языку в системе требований к результатам нового образовательного стандарта .....	324
Главацкий С. Т., Адрианов Н. М., Бурькин И. Г., Иванов А. Б., Одинцов А. А. Дистанционные формы обучения русскому языку и литературе: опыт использования и перспективы развития.....	325
Головина Н. Н., Рондарь И. Н. Междисциплинарные учебные проекты по литературе и информатике.....	327
Голяковская В. С. Положительные и отрицательные аспекты информатизации обучения .....	329
Девятова Н. М., Геймбух Е. Ю. Учебник по русскому языку для 10–11 классов (авторы Н. М. Девятова, Е. Ю. Геймбух) и реалии современного школьного образования .....	331
Драбкина С. В., Субботин Д. И. Серия пособий по русскому языку, направленных на углубление знаний учащихся о системе языка и способствующих успешной сдаче итоговой аттестации в новом формате.....	333
Дрябина О. В. Персональный информационный ресурс учителя литературы: из опыта реализации .....	335
Ерохина Е. Л. Реализация принципов ФГОС в УМК по литературе Г. В. Москвина, Н. Н. Пуряевой, Е. Л. Ерохиной.....	337
Замесова Т. Ю. Использование современных педагогических технологий учителем на уроках русского языка .....	339
Захарова М. Н., Соколова Г. Л. Интеграция медиаобразования и преподавания русского языка .....	341
Иванова О. А. Региональный компонент на уроках русского языка с целью активизации познавательной творческой деятельности учащихся.....	342
Каменева О. В. Инновационные дидактические средства обучения школьников речевому этикету.....	344
Лебедев В. В., Редько Е. Л. Мотивация учащихся к чтению художественной литературы .....	346
Лебедева О. И. Метод биологической обратной связи для коррекции речи школьников младших классов.....	348
Неволина Г. М. Урок-телемост. Опыт использования системы видеоконференцсвязи в преподавании литературы .....	350
Николенкова Н. В. Научно-популярная литература о русском языке и возможность ее использования на уроках в средней школе. ....	352
Орлова О. В. Учебник как методическое средство при анализе художественного произведения: организация педагогического анализа художественного произведения в 6 классе по учебнику Г. В. Москвина, Н. Н. Пуряевой, Е. Л. Ерохиной.....	353
Павлова И. С. Практика использования при изучении русского языка информационно-коммуникационных технологий.....	355
Парунина И. В. Использование возможностей социальной сети в преподавании русского языка и литературы.....	358
Перова Г. А. Использование здоровьесберегающих технологий на уроках русского языка.....	360
Прокопов В. В. Использование интерактивной доски на уроках русского языка и литературы в условиях введения новых ФГОС .....	361
Румянцева А. А. Создание электронного раздела «Лексика».....	364
Степанова Е. В., Пачкова В. А. Использование киноискусства в изучении литературы.....	370
Умнова М. С. Использование интерактивных средств обучения для формирования УУД на уроках русского языка.....	372
Халяпина С. И. Компьютерная поддержка урока русского языка .....	374
Чекаурова С. С. Реализация принципов отбора художественных произведений и структурирования материала в 5–8 классах: промежуточные итоги апробации.....	376
Журавлев В. П. Методические пособия для учителя в системе учебно-методических комплексов по литературе.....	378

## СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПОСОБИЯ. КАКИМ ОНО ДОЛЖНО БЫТЬ?

*Алексеева М. А.<sup>1</sup>, Ибрагимова С. Ш.<sup>2</sup>, Коптяева Т. Е.<sup>3</sup>, Квашнина Е. С.<sup>4</sup>, Маркова А. В.<sup>5</sup>*

<sup>1</sup>СУНЦ УрФУ им. Б. Ельцина, <sup>2</sup>МБОУ СОШ №102, <sup>3</sup>МБОУ СОШ №44,

<sup>4</sup>МБОУ гимназия №144, <sup>5</sup>МБОУ СОШ №32, г. Екатеринбург

Современный образовательный процесс требует от учителя иного подхода к созданию урока. Последний должен стать увлекательным, динамичным, стимулирующим ученика к высокой активности на уроке. Описанный эффект отчасти достигается изменением традиционных позиций учителя и ученика. Учитель на уроке предлагает школьникам разнообразные виды деятельности, организует исследовательскую работу детей, что ведет к росту степени самостоятельности учащихся в работе на уроке. Повысить интенсивность работы учеников, увеличить их познавательную активность помогают педагогу современные мультимедийные учебные пособия.

На наш взгляд, создаваемые мультимедийные приложения к учебникам должны обладать рядом характеристик:

- расширением информационной базы учебников;
- возможностью использоваться как учителем (для демонстрации на уроках), так и учениками (для самостоятельной, дистанционной работы);
- универсальностью: пособие может применяться при работе с УМК разных авторов;
- наглядностью: предложением большого количества иллюстративного материала литературного, исторического, географического, культурологического характера;
- обращением к интернет-ресурсам, освещающим изучаемую тему, вопрос и т. д.;
- возможностью индивидуализировать процесс обучения: задания и материал должны преподноситься с учетом базового и углубленного характера обучения;
- наличием элементов контроля знаний;
- разработкой заданий, направленных на развитие УУД учащихся;
- интерактивностью.

Не все современные мультимедийные приложения к учебникам литературы обладают названными качествами, отчасти потому, что не всегда удачно продуман содержательный аспект материалов, включенных в электронное пособие.

Мы предлагаем возможный вариант структуры мультимедийного приложения, которое могут создать сами педагоги.

Мультимедийное пособие, по нашему мнению, должно содержать следующие разделы.

1. Лекцию по изучаемой теме, представляющую собой презентацию, выполненную, например, в программе PowerPoint (с использованием технологий гипертекста), и видеоролик, который может быть создан в программе Movie Maker. Желательно представить:

- текст лекции, сопровождаемый слайдами презентации,
- тексты анализируемых произведений или эпизодов,
- вопросы и задания к изучаемым произведениям,
- дополнительный материал: справку, освещающую разбираемые или затрагиваемые теоретические понятия, упомянутые персоналии и т. д.

Видеоролик, как нам кажется, должен представлять собой образный видеоряд, помогающий восприятию озвученного текста лекции, в сопровождении музыкальной темы, эмоционально усиливающей воздействие на зрителя.

2. Методические рекомендации для учителя (например, формата Word) по использованию презентации, а также разработанные по данной теме конструкторы уроков при создании занятий нетрадиционного типа (урок-дискуссия, урок-исследование, урок-путешествие и т. д.).

3. Текст художественного произведения с иллюстрированным словарем устаревших и малоупотребительных слов, историческим и культурологическим комментарием, разработанным, возможно, в формате флеш-анимации.

4. Литературоведческий словарь (с использованием технологий гипертекста), предполагающий не только теоретическое определение понятий.

5. Тестовые задания и тренажеры (к примеру, формата презентации PowerPoint с использованием макросов и триггеров), соответствующие заданиям части В ЕГЭ по литературе.

6. Задания (может быть, формата Word), разработанные в рамках требований части С ЕГЭ по литературе, т. е. предлагающие сопоставительный анализ художественных текстов или их эпизодов, ответ на проблемный вопрос и т. д.

7. Галерею, фонотеку, видеотеку, на основе которых созданы задания проблемно-поискового характера, развивающие у учащихся умение устанавливать межпредметные связи, т. е. видеть мир как сложную взаимосвязанную систему.

8. Ряд аналитических заданий (например, формата Word и тренажеры), предполагающих анализ жанра, литературного направления, художественного метода и т. д. Данные задания сопровождаются вариантом ответа на вопрос с подобной формулировкой. Цель такой помощи – предложить ученику, испытывающему затруднения при выполнении задания, ту логику размышлений, которая приведет к правильному ответу.



9. Виртуальные экскурсии (пространственно-временного характера или с освещением мотивов и образов произведения, внутреннего мира героев), которые можно выполнить в программе PowerPoint при помощи технических приемов «интерактивная лента», «виртуальная прогулка», приема Баженова «Маркеры» и др.

10. Темы исследовательских и творческих проектов (в том числе с использованием ресурсов Web.2.0), которые можно предложить учащимся при изучении определенной темы.

11. Интерактивные викторины, конкурсы по изучаемой теме, выполненные в разных компьютерных программах (PowerPoint, флеш-анимация и др.).

Такое наполнение мультимедийного пособия, на наш взгляд, позволяет учителю творчески подойти к созданию урока, предоставляет преподавателю богатый методический и дидактический материал, дает реальную возможность обеспечить индивидуальный подход в обучении. Подобное содержание превращает электронное приложение в эффективный педагогический инструмент, с помощью которого можно качественно реализовать требования, предъявляемые ФГОС к современному образовательному процессу.

**«АССОЦИАТИВНЫЙ ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ»  
КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 10–11 КЛАССАХ**

*Алжибаева Л. Н.<sup>1</sup>, Госсман А. Ю.<sup>2</sup>, Граценкова А. М.<sup>3</sup>, Дармаева С. Д.<sup>4</sup>,  
Зайцева М. К.<sup>5</sup>, Залескова И. В.<sup>6</sup>, Захарова Т. А.<sup>7</sup>, Карасёва Л. Н.<sup>8</sup>, Квашина Е. С.<sup>9</sup>, Клементьева Н. Б.<sup>10</sup>, Клепач Е. В.<sup>11</sup>, Котынова Е. Ю.<sup>12</sup>, Куцин А. М.<sup>13</sup>, Лапина Т. Е.<sup>14</sup>,  
Марухина А. В.<sup>15</sup>, Махова Н. С.<sup>16</sup>, Окунева Н. Ф.<sup>17</sup>, Платон Е. А.<sup>18</sup>,  
Тарасова Т. Ю.<sup>19</sup>, Чурсина Л. Н.<sup>20</sup>*

- <sup>1</sup>Филиал КГООУ «Красноярская санаторная школа-интернат», г. Красноярск  
<sup>2</sup>МКОУ Малиновская СОШ, Ачинский р-н, Красноярский край  
<sup>3</sup>МОУ СОШ №22 имени Героя России В. Е. Едаменко, г. Приморско-Ахтарск, Краснодарский край  
<sup>4</sup>МОУ «Гурульбинская СОШ» Иволгинский р-н, Республика Бурятия  
<sup>5</sup>МОУ Нехаевская СОШ, Нехаевский р-н, Волгоградская обл.  
<sup>6</sup>МОУ Средняя общеобразовательная школа №24, г. Рубцовск, Алтайский край  
<sup>7</sup>Рязанский институт развития образования  
<sup>8</sup>МОУ СОШ №15, г. Усть-Илимск, Иркутская обл.  
<sup>9</sup>МБОУ гимназия №144, г. Екатеринбург  
<sup>10</sup>МОУ Ново-Усмановская СОШ, Камышлинский р-н, Самарская обл.  
<sup>11</sup>МОУ «СОШ №16», г. Магнитогорск  
<sup>12</sup>МОУ «Педагогический лицей», г. Великие Луки, Псковская обл.  
<sup>13</sup>МОУ «Черновская средняя общеобразовательная школа»  
 Большесосновский р-н, Пермский край  
<sup>14</sup>МОУ Калининская СОШ, Брединский р-н, Челябинская обл.  
<sup>15</sup>ГУ «Общеобразовательная средняя школа №11», г. Зыряновск, Казахстан  
<sup>16</sup>Таллинская Мустамяэская реальная гимназия  
<sup>17</sup>МОУ ООШ №27, ст. Советская, Новокубанский р-н, Краснодарский край  
<sup>18</sup>МБОУ «Первомайская СОШ», р. п. Первомайский, Тамбовская обл.  
<sup>19</sup>МОУ «Лазурненская СОШ, Красноармейский р-н, Челябинская обл.  
<sup>20</sup>Чановская СОШ №2, Новосибирская обл.

С введением ЕГЭ как основной формы государственной итоговой аттестации выпускников по русскому языку все чаще приходится слышать в учительской среде такое мнение: «Времени не хватает на выполнение основной программы, а тут еще и к ЕГЭ подготовиться необходимо». На это всегда хочется возразить: «А разве ЕГЭ проверяет не базовые знания по русскому языку? И что вообще подразумевает понятие “подготовиться к ЕГЭ?” Почему на эту подготовку учителю обязательно требуется дополнительное время?»

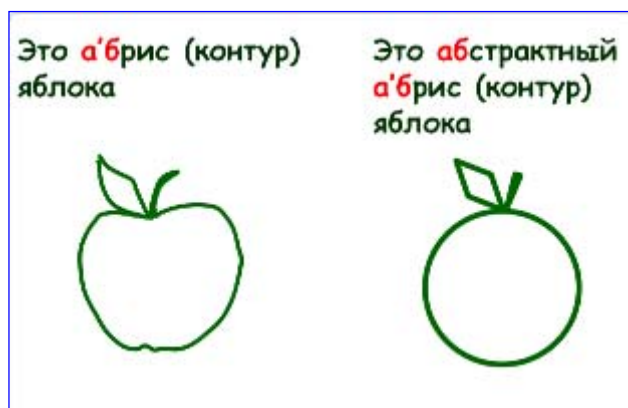
В данной ситуации ясно только одно: учителю следует перестраивать свою работу, искать продуктивные формы организации учебной деятельности учащихся. В далеком прошлом должны остаться уроки, когда большую часть времени занимают диктовки и списывание за учителем с доски. В настоящее время, безусловно, рационально распределить учебный материал позволяет использование ИКТ (информационно-коммуникационных технологий). Но и применение интерактивности требует от учителя определенных умений: только при условии грамотной организации учебного процесса с ИКТ можно ожидать положительный образовательный результат.

Именно ИКТ-составляющая лежит в основе электронного образовательного ресурса «Ассоциативный орфографический словарь», который мы предлагаем использовать на уроках русского языка не только как средство работы со словарными словами, но и в качестве организующего начала учебного занятия с учащимися 10–11 классов.

Ассоциативный орфографический словарь представляет собой сборник электронных словарных статей (выполненных в среде PowerPoint), объясняющих правописание словарных слов ассоциативным способом: словарное слово запоминается на основе ассоциативной связи с другим словом: лимон – кислый, закат – багряный и т. д. Особенностью статей является то, что данный материал вводится не статично (словарное слово – слово ассоциация), а динамично, в форме интересного рассказа (анимация, звуковое сопровождение, видеоряд делают просмотр увлекательным).

Вот пример статьи, знакомящей с правописанием слова «абстрактный».

1. Это абрис (контур) яблока. Это абстрактный абрис (контур) яблока.

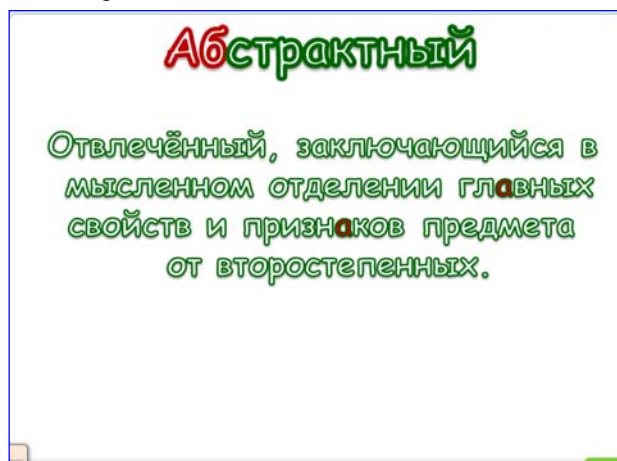


2. Абстрактный абрис.



3. Абстрактный – отвлеченный, заключающийся в мысленном отделении главных свойств и признаков предмета от второстепенных.

4. Абстрактный абрис – главный признак.



Таким образом, ассоциативной опорой для запоминания правописания словарного слова «абстрактный» оказываются слова «абрис», «главный признак».

Для закрепления правописания изученного словарного слова разработан дидактический материал: это текст, в котором встречается слово с непроверяемым написанием, и тестовые задания к нему, позволяющие повторить знания по разным разделам русского языка.

Следует отметить, что задания совпадают со спецификацией заданий ЕГЭ по русскому языку: это и задания с выбором ответа (часть А), и задания с записью ответа (часть В), и задания части С (сочинение-



рассуждение). Следовательно, урок, проведенный на основе словарной статьи, позволит не только изучить словарное слово, но и организовать дальнейшую работу уже в рамках подготовки к ЕГЭ.

Так, на основе словарной статьи «Абстрактный» учитель может работать над следующими темами: «Ряды имен существительных по значению. Абстрактная лексика», «Словообразование», «Простое и сложное предложение», «Морфология. Определение частей речи», «Пунктуация в простом и сложном предложениях», «Типы придаточных в сложноподчиненном предложении». Именно этот материал отражают задания, прилагаемые к статье.

Используя текст, учитель может самостоятельно спланировать учебный процесс в соответствии с задачами урока: повторение теоретических знаний по грамматике, формирование правописных умений и навыков, обучение написанию сочинения-рассуждения.

Главное, что педагогу не надо ничего специально искать: комплекты заданий уже разработаны (более 100 словарных статей входят в ассоциативный словарь для учащихся 10–11 классов). К тому же само изучение словарных слов на ассоциативной основе гарантирует качественное усвоение материала.

Следует сказать, что в настоящее время изучение темы «Непроверяемые написания» в школе организовано крайне неэффективно. Вся методика на практике сводится к одной фразе: «К следующему уроку выучите словарные слова на такие-то буквы. Будет словарный диктант». А вопрос, как же все-таки надежно запомнить, чтобы потом не забыть, так и остается без пояснений.

Ассоциативный орфографический словарь восполняет этот методический пробел, так как демонстрирует именно механизмы запоминания словарного слова. Но не только в этом работа с ассоциативным словарем будет полезной: ассоциативные связи, предложенные для запоминания, соединены с наукой, искусством, различными сферами жизнедеятельности человека, что расширит знания и представления учащихся об окружающем мире, обогатит словарный запас школьников, сформирует интерес к слову, к родному языку.

В настоящее время издательством «Планета» изданы электронные словари для 5–8 классов (с методическим сопровождением для учителя).

Готовятся к изданию словари для 9–11 классов, ориентированные на подготовку учащихся к сдаче экзамена по русскому языку.

Авторами данных методических пособий являются члены творческой группы «Наш орфографический словарь» (руководитель Т. А. Захарова), созданной на портале «Сеть творческих учителей» ([www.it-n.ru](http://www.it-n.ru)). Словарные статьи находятся в свободном доступе, ознакомиться с ними может любой пользователь. В настоящее время группа работает над созданием рабочих тетрадей к ассоциативному орфографическому словарю.

### Литература

1. Львов М. Р. Справочник-словарь по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит.». М.: Просвещение, 1988.
2. Немов Р. С. Психология. Т.1. М.: Владос, 2000. С. 217–243.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999.
4. Скороход Л. К. Словарная работа на уроках русского языка: Книга для учителя. Из опыта работы. М.: Просвещение, 1990.

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Архангельская Т. М.*  
ГБОУ СОШ №119, г. Москва  
tatarhangel@yandex.ru

Предмет литература всегда занимал и занимает в традиции российского школьного образования особое место. Словесность как основа воспитания истинно духовного, интеллигентного человека в дореволюционной школе сменилась жесткой идеологической политикой в советский период. Постсоветское преподавание попыталось уйти из сферы идеологии в сферу литературоведения. Такой шаг сделал литературное образование и особенно контроль за ним предметом иронических замечаний, шуток и анекдотов.

В настоящее время литература, перестав быть обязательным экзаменом для выпускников, все больше приближается к предметам искусствоведческого цикла, что, конечно, снижает значимость предмета для учащихся и их родителей. Этот печальный факт заставляет учительскую общественность выступать за возвращение былого статуса предмету, в первую очередь за счет обязательности его сдачи.

Но те же учителя прекрасно понимают, что готовить учащихся к современному экзамену по литературе – это совсем не то же, что обучать их, заинтересовывать предметом и – главное – самим процессом чтения. Ведь сегодняшняя максимально независимая аттестация требует не столько виртуозного владения словом, хорошего знания культурного наследия и тонкого понимания художественного текста, сколько хорошо отработанных навыков написания работ определенного типа, выполняемых и проверяемых по жестким критериям.

Данный парадокс приводит к тому, что сегодня более свободен в предмете не тот учитель, что учит мотивированных детей, которым предстоит сдавать экзамен и поступать в гуманитарные ВУЗы, а тот, ученики которого изучают предмет не для дела, а для души. Но как сделать так, чтобы душа лежала к литературе, чтобы чтение художественной литературы не казалось нашим ученикам хобби в стиле ретро, а было насущной необходимостью?

Русская культура издавна славится особой связью Писателя с Читателем. Именно эта связь определила многие вехи нашей истории, задала направление нравственным поискам русской интеллигенции. Потеря этой связи ощущается не только школой, но и всем российским обществом.

Учитель литературы обладает уникальной возможностью устанавливать связи новых поколений с традициями русской культуры, русской литературы. Волшебные предметы учителя – книги. Отбор волшебных средств – важный фактор успеха.

Установить связь между учащимися и книгами учителю помогает учебник. В настоящий момент мой выбор как учителя – учебники для старших классов, написанные преподавателями филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова М. М. Голубковым и Е. Б. Скороспеловой.

Отбор материала для учебников продиктован не столько подготовкой к ЕГЭ (хотя учебники полностью соответствуют Государственным стандартам), сколько авторской концепцией, предполагающей взгляд на русскую литературу как носитель представления о нормах национальной жизни, системе ценностей, принятых в обществе, об исторических событиях и людях, участвовавших в них, – о том, кто мы, откуда взялись и чем живы. Такой подход к изучению литературы делает каждого ученика личностью заинтересованной, поскольку разговор здесь идет и о нем тоже, о его прошлом, настоящем и будущем.

Учебник написан непростым для школьника языком, включает немало сложных понятий, но он исполнен уважения к старшекласснику, в нем слышится разговор всерьез. Само общение с таким собеседником станет для ученика ступенью, ведущей к обогащению его опыта, развитию его личности. Ресурсы учебника позволяют осуществлять дифференцированный подход к обучению как в профильном, так и в общеобразовательном классе, где особенно важно не снижать планку требований к тем ученикам, которые обладают большим потенциалом.

Особое внимание хочется обратить на учебник 11 класса. Специфика изучения курса литературы XX в. и новейшего времени состоит в том, что взгляды на этот период меняются очень стремительно. И не только ученику, но и учителю необходим новый материал, отражающий самую современную ситуацию. Учебник М. М. Голубкова полностью отвечает этой потребности. Здесь содержится материал по новейшей литературе (анализ романов Т. Толстой и В. Пелевина), непривычные для школьного изучения темы социалистического реализма и военной прозы (последняя представлена в ракурсе осмысления послевоенным поколением на примере тетралогии Ю. Бондарева), расширяется круг произведений А. Солженицына (в том числе включен рассказ «Эго», освещающий события антоновского мятежа).

## СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРЕДМЕТНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Беляева Н. В.

ФГНУ Институт содержания и методов обучения РАО, г. Москва  
n-belyaeva@yandex.ru

Информационно-образовательная среда (ИОС) школьного литературного образования включает в себя электронные образовательные ресурсы (ЭОР), электронные учебные модули (ЭУМ), интернет-ресурсы и сегодня становится важной частью процесса обучения. Однако методика их использования еще не имеет серьезной научной базы, а результаты их эпизодического появления на уроках литературы имеют частный характер.

Природа средств обучения влияет на развитие психических структур человека, в том числе мышления. Печатный текст основан на принципе абстрагирования содержания от действительности и организован как линейная последовательность фраз, что формирует структуру мыслительной деятельности, обладающую линейностью, последовательностью, иерархичностью. А средства ИКТ, содержащие изобразительные, аудио- и видеообразы, создают модели узнавания, обращенные к эмоциональной стороне субъекта [1], и делают мышление нелинейным (оперирующим комплексом «параллельных» текстов, изображений, видео и дополняемых звуком, цветом, анимацией, гипертекстом). Эти механизмы нелинейного мышления необходимы для обучения литературе в ИОС.

В проекте ФГОС среднего (полного) общего образования, выдвинутом Президиумом РАО, указано, что для взаимодействия между обучающимися, обучающим и средствами ИКТ необходимы «информационная поддержка образовательной деятельности обучающихся и педагогических работников на основе ИКТ» и «укомплектованность печатными и электронными образовательными ресурсами по предметам учебного плана» [2], что является основой для структурирования ИОС школьного литературного образования.

Как и всякая образовательная система, ИОС состоит из таких дидактических элементов, как цель, содержание, методы, формы и средства обучения, но принципиально меняет их смысл. Поэтому средства ИКТ нельзя просто добавить к старой дидактической системе (например, заменить слайды и фильмы компьютерными презентациями). *Целью* обучения становится развитие компетенций, необходимых личности и обществу и связанных с достижением планируемых результатов обучения на основе ИКТ. *Содержание* литературного образования обогащается за счет ЭОР и интернет-информации, применяемой в дидактических целях. *Методы* обучения в ИОС основаны на аудиовизуализации информации, а *формы* организации учебной деятельности с использованием ЭОР развивают информационную и коммуникативную компетенции. Эффективным *средством* обучения становится компьютер, который не только заменяет все традиционные ТСО, но и является источником информации, выполняет функции учителя, рабочего инструмента, сотрудничающего коллектива, игровой среды, наглядного пособия с эффектами мультимедиа и телекоммуникаций, тренажера, текстового редактора, средства диагностики и контроля.

ИОС конструируется из электронных и сетевых ресурсов в соответствии с такими элементами содержания курса литературы, как биография писателя, литературные тексты, материалы для их комментирования, анализа и интерпретации, сведения по истории и теории литературы, произведения других искусств для реализации межпредметных связей, электронные материалы для контроля. Работа в ИОС изменяет формат педагогической деятельности и стиль взаимодействия учителя и ученика, так как они имеют равный доступ к интернет-ресурсам и могут использовать новые виды взаимодействия (блоги, чаты, форумы, видеоконференции, электронную почту).

Компьютер, конечно, не заменит живого слова учителя, но может стать инструментом изучения текста, так как предметная ИОС позволяет реализовать важные функции литературного образования:

- *информационную* (быстрый поиск, анализ, отбор, структурирование и предъявление литературной информации);
- *коммуникативно-оценочную* (интерактивное взаимодействие ученика и учителя, проектная деятельность, консалтинг и система контроля);
- *интегративную* (изучение литературы в контексте других искусств);
- *перцептивную* (интеграция информационных сред, гипертекстовые комментарии, обогащающие восприятие словесного искусства);
- *аналитическую* (более глубокое постижение смыслов текста с помощью сервисов ЭОР: выделение цветом, анимация, гиперссылки, всплывающие окна);
- *эстетическую* (усиление эстетического воздействия на читателя на основе ИКТ).

Структуру предметной ИОС литературного образования можно представить в виде схемы.

<b>Мультимедийная информационно-справочная база</b>	<b>Интерактивная поддержка учебного процесса</b>
Интернет-библиотеки произведений, писем, мемуаров, критики и журнальный зал Интернета	Создание ЭУМ (конспекты уроков, презентации), ссылок на методические интернет-ресурсы и форумы
Интернет-словари и энциклопедии, сайты, посвященные писателям, ученым-филологам, персональные сайты писателей	Использование ЭУМ, имеющих гиперссылки, анимацию, речь диктора, интерактивные задания, мультимедийные эффекты
Образовательные порталы Интернета	Работа в виртуальной лаборатории (электронные тренажеры)
Музеи писателей (виртуальные литературные музеи)	Оформление результатов выполнения проектов (базы данных, презентации, web-страницы), материалы ученических конференций
Портреты, книжная графика, фотографии, репродукции картин, музыкальные произведения	Создание и использование ЭУМ для контроля
Кинодокументы, видеофрагменты литературных мест, фильмов и спектаклей по произведениям курса литературы	Организация доступа к интернет-ресурсам, обучение поиску, анализу, структурированию и интерпретации интернет-информации
Банк ЭУМ, созданных учителями и учениками	Общение в учебных целях по электронной почте, в блогах, чате, на форуме; видеоконференции

Таким образом, обучение литературе в ИОС связано с перераспределением потоков информации, так как диалог учителя с учащимися дополняет мультимедийная виртуальная среда. Потенциал средств ИКТ повышает наглядность учебного процесса; развивает умение интерпретировать литературные произведения в культурном контексте; применять учебные мультимедийные презентации; читать и писать гипермедийные тексты; использовать сервисы ЭОР для более глубокого понимания текста, а телекоммуникации – для формирования культуры общения.

#### **Литература**

1. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В. Мультимедиа в образовании – <http://www.ido.rudn.ru/Open/multimedia>
2. ФГОС среднего (полного) общего образования. Проект. Представлен президиумом РАО – <http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B71-bp7230pGZjg0MmY1ZjQtMzZiNi00MTdlWE2YTgtMzU3MjM1YjYwNDUw&hl=ru&authkey=CLyGm7IO>

## ВИРТУАЛЬНАЯ СРЕДА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: СТРУКТУРИРОВАНИЕ КОНТЕНТА И МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

*Богомолов А. Н.*

МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва  
anbogomolov@gmail.com

I. Современные научные и прикладные исследования в области зарубежной и отечественной педагогики лежат в сфере освоения и внедрения в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в которых сегодня видят основу для реализации современной концепции образования, базирующейся на личностно-ориентированном проблемном обучении, а также инструментарий для разработки и внедрения адекватных ей новых педагогических технологий. Как представляется, в наибольшей степени ИКТ способны реализовать свой образовательный потенциал в дистанционных формах обучения, когда субъекты учебного процесса взаимодействуют между собой и со средствами обучения на расстоянии в специализированной образовательной информационно-коммуникационной среде. В основе дистанционного обучения любой дисциплины лежит специфическая информационно-образовательная среда, в которой самым удобным для учащихся образом организован доступ к нужным источникам информации, предусмотрена система дистанционного сопровождения и администрирования учебного процесса. Такая специализированная среда, которую мы называем виртуальной средой обучения (ВСО), представляет собой структурированное информационно-коммуникационное сетевое окружение как постоянно контактирующих (в очном обучении), так и разделенных пространством и во времени (в дистанционном обучении) субъектов лингводидактического процесса, интегрирующее образовательные и прикладные средства, представленные в разных форматах, а также пользовательские сервисы различного назначения.

Такие специализированные среды разрабатываются сегодня на всех уровнях образования (от школы до вуза) для широкого круга дисциплин, в том числе и в области преподавания иностранных языков, в частности русского языка как иностранного (РКИ).

Функционирование ВЯСО РКИ обеспечивается тремя взаимодействующими составляющими: содержательной, организационной и технологической [1].

Содержательная составляющая представляет собой структурированный информационно-образовательный контент, состоящий из информационных элементов, агрегированных в более сложные структурные образования – блоки. Организационная составляющая включает набор инструментов для осуществления учебного, административного, нормативно-правового и финансово-экономического взаимодействия субъектов среды. Технологическая составляющая базируется на системе специально разработанных компьютерных оболочек, обеспечивающих интеграцию и системное функционирование содержательной и организационной составляющих среды: оболочки пользователя, оболочки учащегося, оболочки преподавателя, оболочки разработчика и оболочки администратора.

II. Действующая модель ВЯСО РКИ разработана в Центре международного образования МГУ имени М. В. Ломоносова на базе сетевого учебно-методического комплекса «Русский язык дистанционно (по материалам СМИ)» – СУМИК, предназначенного для иностранных учащихся среднего и продвинутого уровней владения русским языком (<http://dist-learn.ru>)

### **В составе сетевого учебно-методического комплекса:**

1. сетевой интерактивный мультимедийный учебник «В эфире Россия»;
2. демоверсия учебника «В эфире Россия»;
3. комплект учебных материалов «Новости из России»:
  - печатный учебник «Новости из России – 2009»;
  - textbook «News from Russia» (распространяется почтовой рассылкой);
  - веб-сайт учебника «News from Russia»;
4. сетевой интерактивный корректировочный лексико-грамматический курс;
5. сетевая хрестоматия, содержащая статьи из российских СМИ по основным темам учебника «В эфире Россия» и учебного комплекта «Новости из России»: «Политика», «Экономика», «Общество», «Культура»;
6. сетевой каталог ссылок на русскоязычные электронные СМИ;
7. сетевой интерактивный русско-английский словарь-игра «Язык СМИ»;
8. комплексная веб-страница учащегося, позволяющая организовать индивидуальное обучение;
9. веб-страница преподавателя;
10. учебные веб-группы;
11. электронный деканат, в котором размещаются списки учащихся с идентификационными данными, производится распределение учащихся по группам, назначение тьюторов и др.;
12. электронная бухгалтерия, предназначенная для оформления заказов на приобретение электронных материалов, размещенных в ВЯСО, подписки на образовательные услуги сетевых преподавателей.



III. Организация педагогического взаимодействия преподавателей РКИ с дистанционными иностранными учащимися в ВЯСО РКИ «Русский язык дистанционно (по материалам СМИ)» осуществляется применительно к трем моделям дистанционного обучения: сетевое обучение, смешанное обучение, сетевое обучение и кейс

1. «Сетевое обучение». Процесс обучения полностью дистанционный и осуществляется в трех формах:

а) самостоятельная индивидуальная работа учащегося без преподавателя,

б) самостоятельная индивидуальная работа учащегося с преподавателем-консультантом;

в) самостоятельная работа учащихся в виртуальных группах с преподавателем-координатором (проектная деятельность, виртуальные дискуссии...);

2. «Интегрированное / смешанное обучение». Учебный процесс осуществляется как сочетание очной / традиционной и дистанционной форм обучения, когда обучающийся проходит базовое обучение в очной форме, а отдельные виды деятельности выполняются дистанционно.

3. «Сетевое обучение и кейс». Обучающийся вступает во взаимодействие со средством обучения и с сетевым преподавателем-консультантом.

В фокусе внимания модель дистанционного обучения «смешанное обучение», которая будет рассмотрена в ходе выступления.

*В очной форме* использовались все традиционные виды учебной деятельности, требующие постоянного личного контакта обучающихся с преподавателем и другими членами группы или очного присутствия преподавателя (семинарские занятия, контрольные мероприятия, защита учебных проектов и др.).

*В дистанционной форме* проводились занятия, требующие индивидуализации обучения, взаимодействия с «удаленной» информацией, поиска информации в Интернете, работы с учебным материалом (обучающим и прикладным ресурсами) и пользовательским сервисом, размещенным в ВЯСО РКИ «Русский язык дистанционно (по материалам СМИ)» с целью отработки различных речевых навыков, участия в виртуальных дискуссиях с членами группы для подготовки к очным учебным дискуссиям, общения с носителями языка (видео- и телеконференции с носителями языка), подготовки к учебным телекоммуникационным проектам и др.

В докладе будут продемонстрированы различные формы организации индивидуальных и групповых занятий в ВЯСО РКИ применительно к модели «смешанное обучение» (очное практическое занятие, сетевой практикум, сетевая консультация, очная и сетевая дискуссия, телетестинг, языковой электронный портфель учащегося и др.).

IV. Рассмотренная действующая модель ВЯСО ИЯ (ее компонентный и элементный состав, применение широкого спектра педагогических технологий и различных моделей обучения) позволяет реализовать гибкую форму иноязычного образования, что способствует модернизации методического и педагогического аспектов иноязычного образования в российских и зарубежных вузах.

#### **Литература**

1. Богомолов А. Н. Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект). М.: МАКС Пресс, 2008. 320 с.

## СЛОВАРЬ ШКОЛЬНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Богатырева И. И., Волошина О. А.

МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва  
anastasia1988@mail.ru, oxanav2005@mail.ru

В 2012 г. издательством «Добросвет» был выпущен словарь-тезаурус, представляющий собой систематическое описание основных терминов школьного курса русского языка. Данная работа является первым опытом интеграции и систематизации основного состава языковедческих понятий и терминов, используемых в средней общеобразовательной школе. Авторы словаря – преподаватели кафедры общего и сравнительно-исторического языкознания филологического факультета МГУ к. ф. н. И. И. Богатырева и к. ф. н. О. А. Волошина – старались следовать традиции, заложенной в 1980–1990-е гг. академиком Ю. В. Рождественским (бывшим в те годы заведующим этой кафедрой), справедливо считавшим преподавание родного языка важнейшей частью прикладного языковедения.

В данном справочнике словарные статьи расположены по тематическому принципу. Словарь содержит толкования более 350 терминов всех лингвистических дисциплин, представленных в средней школе. Словарные статьи включают определение термина и подробное объяснение соответствующего лингвистического понятия. Все термины в словаре подразделяются на группы в зависимости от тематических разделов школьного курса русского языка, в которых употребляется данное понятие.

Словарь имеет следующую структуру.

1. Основные разделы науки о языке
2. Общие вопросы
3. Фонетика
4. Письмо
5. Морфемика
6. Словообразование
7. Морфология
8. Синтаксис
9. Лексикология
10. Лексикография

Эти разделы в основном соответствуют уровням языковой структуры. Термины собраны в гнезда по смыслу и сгруппированы вокруг базового понятия, с которым они связаны чаще всего родо-видовыми или причинно-следственными отношениями.

В начале каждой части приводится список терминов, включенных в нее, без толкований, – чтобы можно было увидеть логику их следования друг за другом и те отношения, в которые они вступают. После этого предлагаются толкования этих же терминов, данных в том же порядке. Совмещение идеографического словаря с толковым помогает выработать оптимальные толкования значений слов. Ведь смысловое содержание термина лучше и полнее раскрывается путем определения его места в структуре понятий соответствующей области знаний.

Словарь содержит Алфавитный указатель терминов – перечень терминов в алфавитном порядке с указанием страницы, на которой приводится толкование искомого термина. Многие словарные статьи снабжены примерами. В качестве примеров приводятся отдельные слова, словосочетания и целые предложения (часто – цитаты из произведений художественной литературы), наглядно иллюстрирующие различные аспекты характеризуемого языкового явления. В словарной статье, посвященной толкованию термина, могут встречаться ссылки на другие словарные статьи, так как каждый термин не выступает изолированно, а тесно связан с другими терминами той же понятийной области.

Кроме того, в качестве приложения к словарю даны схемы, наглядным образом представляющие организацию терминологической системы и позволяющие компактно и доходчиво проиллюстрировать объясняемые понятия. Словарь снабжен списком терминологических и энциклопедических справочников и списком научно-популярной литературы по лингвистике.

Отдельно считаем необходимым оговорить следующее. Свести к единому знаменателю лингвистическую терминологию вообще и школьную в частности – невозможно. В лингвистике и в школьной практике преподавания языковедческих дисциплин (русского языка, иностранных языков и в некоторых школах – классических древних языков и основ языкознания) существует многообразие подходов и концепций, а потому и многообразие терминов и стоящих за ними понятий. Особое внимание обращаем на то, что:

- авторы данного словаря предлагают *собственный* взгляд на структуру данной предметной области (и не предполагается, что этот взгляд является *единственно* возможным);
- предлагаемые дефиниции терминов не рассматриваются авторами как некая альтернатива тем определениям, что представлены в уже существующих словарях, энциклопедиях и учебных пособиях;
- поскольку данный словарь не является *энциклопедическим*, приводимые в ряде словарных статей примеры (в частности, на различные употребления тех или иных форм глагола или на разные виды словарей в разделе «Лексикография») не претендуют на полноту и не рассматриваются авторами как всеохватывающие и исчерпывающие.

Словарь адресован широкому кругу читателей: прежде всего, школьникам средних и старших классов, учащимся колледжей, лицеев и гимназий, преподавателям русского языка, а также всем интересующимся проблемами языка.

В марте 2010 г. актуальность появления подобного словаря и его предполагаемая структура были вынесены авторами на обсуждение на IV Международном конгрессе «Русский язык: исторические судьбы и современность» (секция «Русский язык в школе»). В 2010–2011 гг. в журнале «Русский язык» Издательского дома «Первое сентября» периодически публиковались статьи – материалы к словарю.

#### Литература

1. *Богатырева И. И.* О необходимости создания учебного словаря-тезауруса лингвистических терминов // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 29. М., 2005.
2. *Богатырева И. И., Волошина О. А.* Школьный словарь лингвистической терминологии // Русский язык: исторические судьбы и современность. IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, филологический факультет, 20–23 марта 2010 г.): Тр. и материалы. М.: Изд-во Московского университета, 2010.
3. *Богатырева И. И., Волошина О. А.* Материалы к школьному словарю лингвистических терминов // Русский язык. 2010. №1, 5, 10, 11, 14, 17, 18, 23; 2011. №4, 6, 7.
4. *Никитин О. В.* Терминологические словари по языкознанию XX–XXI вв: лингвокультурологический обзор – <http://www.portal-slovo.ru/philology/44569.php>

## ЛИНИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ТРЕБОВАНИЙ К РЕЗУЛЬТАТАМ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

*Волкова В. В.*

Издательство «Дрофа», г. Москва  
volkovavv14@gmail.com

Новый образовательный стандарт утверждает системно-деятельностный подход в обучении как главное стратегическое направление, которое определяет цели, задачи, содержание обучения, деятельность преподавателя и ученика, приемы обучения, систему контроля. Сущность этого направления в том, что «воспитание школьников строится на основе формирующей их деятельности» (В. И. Журавлев).

Основное направление поисков в области методики обучения русскому языку является – способы формирования трех видов компетенции: языковой, лингвистической и коммуникативной. Если понимать под компетенцией не сумму знаний и умений, а способность ученика установить связи между знанием и ситуацией, а также способность на этой основе обнаружить и осуществить действие, позволяющее решить проблему, то формирование компетенции невозможно вне деятельностного подхода.

Заданный вектор по-новому определяет и роли участников образовательного процесса. Ученик – это субъект познавательного процесса, человек, проявляющий активность, сознательность, это прежде всего партнер, имеющий право на принятие решений (на выбор содержания своего образования, уровня его усвоения и т. д.). Учитель – помощник, консультант, его основная педагогическая задача – создание и организация условий, инициирующих детское действие.

Еще большее значение приобретает учебник как важнейший инструмент в организации учебного процесса, в решении задач, продиктованных переходом на ФГОС.

Линии учебно-методических комплексов по русскому языку для 5–9 классов издательства «Дрофа» – под редакцией М. М. Разумовской, П. А. Леканта; под редакцией В. В. Бабайцевой (для общеобразовательных классов и классов с углубленным изучением русского языка); под редакцией Е. А. Быстровой – успешно прошли экспертизу на предмет соответствия Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования и включены в Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации.

Линии учебников, компоненты учебно-методических комплексов прошли содержательную, методическую, дизайнерскую переработку в соответствии с требованиями нового стандарта к результатам (личностным, метапредметным и предметным):

- содержат аппарат для внедрения системно-деятельностных методов обучения в практику педагогов (когнитивно-коммуникативный подход в обучении русскому языку);

- создают методическую платформу для развития учащихся и достижения основных результатов обучения, в том числе и метапредметных (серийные упражнения, развивающие все виды речевой деятельности; учебную рефлексивность и т. д.);

- содержат аппарат для формирования универсальных учебных действий («пошаговость» в подаче теоретического и практического материала; алгоритмизация действий учителя и ученика; задания, направленные на формирование и развитие умений обобщать, устанавливать аналогии, классифицировать, определять причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение, делать выводы);

- формируют и развивают информационные и коммуникационные навыки (текстоцентричность в подаче материала; различные формы подачи информации);

- реализуют педагогические технологии развивающего обучения, позволяющие раскрыть творческие возможности педагогов (создание проблемных ситуаций, принцип межпредметных связей);

- содержат методический аппарат, синтезирующий традиционные и инновационные средства обучения, использующий дидактические возможности средств ИКТ;

- реализуют личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают дополнительные возможности для создания индивидуальных маршрутов развития, индивидуальных образовательных траекторий (наличие электронной составляющей, дифференциация заданий по уровню сложности).

## ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ: ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*Главацкий С. Т., Адрианов Н. М., Бурькин И. Г., Иванов А. Б., Одинцов А. А.*

Центр новых информационных технологий факультета дополнительного образования

МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва

serge@rector.msu.ru

Система дистанционного обучения (СДО) факультета дополнительного образования (ФДО) МГУ имени М. В. Ломоносова [1] – это комплексная организационная, информационная и коммуникационная система, предназначенная для поддержки, обеспечения и управления образовательными процессами на базе современных компьютерных и коммуникационных технологий. Основная цель создания системы – предоставить широкому кругу желающих доступ к методическим разработкам, учебному материалу и опыту преподавателей МГУ.

СДО ФДО МГУ является основным механизмом поддержки информационной среды дистанционного обучения (ИСДО) ФДО МГУ. ИСДО сочетает в себе систему управления процессом обучения и систему управления учебным контентом.

В качестве стандарта для представления образовательного контента в ИСДО используется SCORM 2004 4th Edition version 1.1. СДО позволяет осуществлять обмен данными в соответствии со спецификацией стандарта SCORM, что делает клиентские приложения СДО открытыми для обмена данными с любыми системами, поддерживающими этот стандарт. Для оформления научных работ в ИСДО используются оригинальный язык, близкий к языку TeX, и возможности вики-разметки.

СДО в настоящее время используется школьниками, слушателями подготовительных отделений, абитуриентами.

С 2008/2009 учеб. г. обучение в СДО по собственным программам довузовской подготовки осуществляют филологический факультет и подготовительное отделение МГУ имени М. В. Ломоносова.

Филологический факультет предлагает следующие дистанционные программы довузовской подготовки:

- «Русская литература XIX–XX вв.» (лекции и практические занятия);
- «Теория литературы» (лекции и практические занятия);
- «Русский язык» (практические занятия).

Программы обеспечены учебно-методическими материалами (учебные пособия, контрольные задания и др.) и предназначены для школьников 9–11 классов и всех тех, кто закончил школу, но хочет продолжить учебу в вузе. Обучение по данным программам поможет учащимся лучше освоить материал школьной программы, а будущим абитуриентам – подготовиться к разным формам предстоящих экзаменационных испытаний.

На подготовительном отделении МГУ на базе сайта единой системы дистанционного образования МГУ ([www.sdo.msu.ru](http://www.sdo.msu.ru)) открыты дистанционные подготовительные курсы (ДПК). ДПК предлагают для освоения основные предметы, задействованные на вступительных испытаниях в МГУ имени М. В. Ломоносова и другие вузы, включая русский язык и литературу.

В последнее время в рамках СДО разработана технологическая база по применению интерактивных досок для проведения дистанционных семинаров, позволяющая полностью повторить схему проведения классического семинара, когда доска используется одновременно и преподавателем, и слушателями.

Сегодня интерактивные доски есть во многих учебных заведениях России. Однако их наличие не гарантирует инновационности и перехода на новый уровень обучения; зачастую эти устройства используются как обычные видео- или слайд-проекторы. Существующие программы для голосового общения (например, Skype) не вполне соответствуют требованиям к качественному проведению дистанционных семинаров по ряду параметров: недостаточные возможности по настройке сжатия звука; передача «пустого» звука от слушателей, когда говорит только лектор; существенные ограничения по количеству участников семинара. В настоящий момент на рынке уже представлены приложения, предоставляющие возможность использования совместного рабочего пространства (доски) для удаленных пользователей. Однако в большинстве таких приложений используется технология desktop sharing, основанная на передаче снимков экрана, что приводит к чрезмерно большому сетевому трафику.

Отсутствие целостного решения, которое бы объединяло возможности передачи всех указанных видов информации с эффективным использованием сетевых каналов, и побудило нас к разработке собственного программного решения.

Для проведения дистанционного семинара предлагается использовать два и более классов, оборудованных интерактивными досками. Специальное программное обеспечение позволяет передавать через сети открытого доступа (Интернет) в режиме конференции следующие виды информации:

- графическая информация: рукописный текст, рисунки, вводимые специальным маркером на интерактивной доске (представленная векторными данными минимального объема);
- текстовая информация, которая также вводится на интерактивной доске с помощью виртуальной клавиатуры;
- аудиоинформация: голос преподавателя и участников семинара, другие аудиоматериалы;

– видеоинформация: поточно транслируемое видеоизображение аудитории преподавателя и аудиторий всех групп, участвующих в семинаре.

Для передачи информации используется централизованный сервер комплекса, который позволяет:

- проводить одновременно несколько семинаров;
- регистрировать и администрировать семинары, контингенты слушателей и преподавателей семинара;
- назначать и изменять права слушателей (доступ к доске, передача аудио- и видеоинформации) в процессе самого семинара.

Предложенная схема хорошо подходит для проведения дистанционных семинаров между оборудованными классами (например, между вузом и школой). В случае отсутствия интерактивной доски в качестве замены можно использовать компьютер с манипулятором «мышь» или планшет с сенсорным экраном.

В настоящее время разрабатываемый программно-аппаратный комплекс проходит постоянную апробацию при проведении дистанционных учебных семинаров на факультете дополнительного образования МГУ.

#### **Литература**

1. *Главацкий С. Т.* Информационная среда дистанционного обучения факультета дополнительного образования МГУ: опыт использования и перспективы развития / С. Т. Главацкий, Н. М. Адрианов, И. Г. Бурыкин, А. Б. Иванов, А. А. Одинцов // *Университеты и общество. Сотрудничество и развитие университетов в XXI веке: Материалы Третьей международной научно-практической конференции университетов «Университеты и общество. Сотрудничество и развитие университетов в XXI веке»*: МГУ имени М. В. Ломоносова, 23–24 апреля 2010 г. М.: Изд-во Московского университета, 2011. С. 466–471.

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ И ИНФОРМАТИКЕ

Головина Н. Н., Рондарь И. Н.

ФГОУ СПО «Волгоградский политехнический колледж им. В. И. Вернадского»,  
ГБОУ НПО «Профессиональное училище №39», г. Волгоград

В конце XX в. человечество вступило в новый этап своего развития, в котором информация и информационные процессы становятся одной из важнейших составляющих жизнедеятельности человека в социуме; информатизация общества ведет к увеличению объема и скорости усвоения информации, формированию нового уклада жизни и обновлению качества жизни человека.

На современном этапе развития образования является использование метода проектов в филологическом образовании [5].

Использование проектного обучения, соединяя в единую систему теоретические и практические составляющие студентов, открывает каждому доступ к информационному ресурсу образования, позволяет раскрыть, развить и реализовать творческий потенциал личности.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в 1920-е гг. в США. Его называли также методом проблем и связывали с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе – через целесообразную деятельность ученика, основываясь на его личном интересе именно в этом знании. Поэтому чрезвычайно важно показать студентам их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в будущей специальности. Преподаватель может подсказать новые источники информации, а может просто направить мысль студента в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате студенты должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания, получить реальный результат [1].

Если же говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Е. С. Полат, Е. С. Булычева, Н. В. Макарова и др., описывая основные требования к проекту, приходят к выводу, что проект – это «6П»: проблема, планирование (проектирование), поиск, продукт, презентация, портфолио (папка, в которую входят все рабочие материалы, черновики, отчеты и т. д.).

Можно выделить три этапа проектной деятельности: *организационно-подготовительный, технологический, заключительный этап* [4].

На *первом этапе* осуществляется поиск проблемы, выбор и обоснование проекта, анализ предстоящей деятельности, выбор оптимального варианта осуществления деятельности. *Второй этап* предусматривает выполнение намеченных операций, самоконтроль своих действий. *Третий этап* предполагает контроль над исполнением проекта, коррекцию выполненных действий и подведение итогов.

*Цель обучения* состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- развивают у себя исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, проведение экспериментов, анализе, построение гипотез, обобщение);
- развивают системное мышление.

На занятиях по информатике был создан проект – мультимедийный сайт к учебнику литературы. В нашем колледже уже создано такое приложение к учебнику литературы 11 класса, материал которого постоянно пополняется. Теперь возникла необходимость создавать приложение силами учеников 1 курса, чтобы систематизировать накопленный богатый материал, который собирался преподавателем литературы и студентами. Пришлось структурировать содержание, подобрать видеоряд, музыкальное сопровождение. Такой вид деятельности позволяет осваивать способы работы с информационными потоками: искать необходимую информацию, анализировать ее, преобразовывать информацию в структурированную текстовую форму, использовать ее для решения учебных задач.

На сайте к учебнику литературы 10 класса размещены документальные фильмы с интереснейшим материалом о писателях, фрагменты из художественных фильмов, снятых по классическим произведениям, запись чтения стихотворных произведений известными артистами, романсы на стихи известных поэтов и т. д. [2]

Раздел о каждом писателе начинается с информации о его жизни и творчестве. Готовая запись текста на слайде помогает нам четко фиксировать важную информацию в тетради для лучшего запоминания. Далее можно увидеть и услышать видео- и аудиоматериал.

Работа над проектом будет продолжаться и дополняться новым материалом.

Уроки с использованием данного мультимедийного сайта повышают интерес студентов к изучению литературы, расширяют кругозор, воспитывают чувство, прекрасного и позволяют за ограниченного времени получить обширный литературоведческий материал.

Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития студентов. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI в., предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни постиндустриального общества [3].

#### **Литература**

1. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2005. 448 с.
2. Научное осмысление современного мира: личностный и профессиональный аспекты: Материалы XVI Региональной научно-практической конференции старшеклассников и студентов, 12 мая 2011 г. Ч. III. Волгоград: «Колледж», 2012. 175 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под редакцией Е. С. Полат и др. М.: «Академия», 2005. 272 с.
4. Педагогические технологии / Под общей редакцией В. С. Кукушина. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2006. 336 с.
5. *Шишов Е. В.* Информационно-педагогические технологии. Ключевые понятия: Словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 258 с.



## ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Голяковская В. С.

Издательская группа «Основа», г. Москва

Информационные технологии (ИТ, от англ. *information technology, IT*) – широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, в том числе с применением вычислительной техники. В последнее время под информационными технологиями чаще всего понимают компьютерные технологии [1].

Благодаря применению мультимедиа такие средства обладают большим эмоциональным зарядом и активно включаются в индустрию развлечений, практику работы различных учреждений, домашний досуг, образование.

Использование в сфере образования средств мультимедиа способствует появлению соответствующих компьютерных программ, разработке новых методов обучения и технологий информатизации профессиональной деятельности учителей.

Так, например, созданы компьютерные программы, содержащие фрагменты видеофильмов, что, в свою очередь, породило новые методические сценарии проведения учебных занятий, на которых школьники, работая с компьютером, часть учебного времени посвящают просмотру видеофрагментов, важных с точки зрения целей обучения. Очевидно, что и сами видеоматериалы, используемые в образовании, качественно изменились, в том числе и благодаря использованию соответствующих средств мультимедиа [2].

### Положительные аспекты использования компьютеров

1. Помогает в развитии интеллектуальных способностей ребенка [3].
2. Дети совершенствуют внимание, логическое и абстрактное мышление, выполняют самостоятельные действия и принимают решения, в том числе учатся быстро переключать свое внимание с одного действия на другое [4].
3. Презентации дают учителю возможность поддерживать должный эмоциональный уровень при изложении материала, являясь дополнением к представляемому материалу.
4. Мультимедиа позволяют переместиться в пространстве и показать школьникам экспонаты музеев или памятники писателям, не покидая класса.
5. Мультимедиа являются универсальными для людей с различными типами восприятия: визуалами, аудиалами, кинестетиками и т. п.
6. Школьники сами выбирают способы изучения материалов, применения интерактивных возможностей средств информатизации, реализации совместной работы со своими соучениками.
7. Работа с мультимедиа средствами позволяет ученикам изучать именно тот материал, который их интересует, повторять изучение столько раз, сколько им нужно, что способствует более правильному восприятию.

### Недостатки компьютерных технологий

Педагоги и медики отмечают и негативные аспекты влияния компьютера:

- падение уровня текстового мышления – умения адекватно воспринимать, воспроизводить и интерпретировать тексты, а также создавать собственные;
- увеличение количества детей, страдающих дисграфией и дислексией – расстройствами, связанными с нарушением письменной речи (такие дети с трудом овладевают чтением и письмом);
- развитие у таких детей агрессии, различных страхов и фобий [5].

### Рекомендации медиков

1. Ребенку до 6 лет не следует разрешать находиться за компьютером больше 20 минут в день.
  2. Детям 7–8 лет можно уже позволить находиться за компьютером от 30 до 40 минут в день.
  3. Ребенку в возрасте 9–11 лет можно позволить пользоваться компьютером не больше 1–1,5 часов в день [6].
- Учитель должен все время помнить о том, что компьютер всего лишь одно особенное, но вовсе не доминирующее средство в обучении школьников. В качестве универсального средства обучения и воспитания компьютер вреден [8].

### Наиболее распространенные способы использования

1. Подготовка печатных материалов.
2. Создание презентаций к урокам.
3. Использование интернет-ресурсов.

### Подготовка печатных материалов

*Преимущества метода:*

- подготовка индивидуальных заданий;
- использование одного компьютера при подготовке задания;
- многократное использование материала без изменений или с минимальными изменениями.

*Недостатки метода:*

- необходимость печати заданий (иногда в больших количествах);
- определенные минимальные требования к принтеру и покупка необходимых для печати материалов;
- очень большой объем предварительной работы учителя.

**Создание презентаций к урокам***Преимущества метода:*

- яркие цветные иллюстрации, вызывающие интерес учащихся;
- возможность использования видеофрагментов;
- возможность использования аудиоматериалов;
- подача материала в виде опорных конспектов.

*Недостатки метода:*

- потребность в специальной аппаратуре – проекторе или интерактивной доске;
- наличие у учителя навыков работы с определенными программами;
- высокая стоимость лицензионных версий необходимых программ.

**Использование интернет-ресурсов***Преимущества метода:*

- быстрый поиск необходимой информации;
- большое количество альтернативных источников информации;
- возможность общаться и обмениваться информацией, игнорируя границы.

*Недостатки метода:*

- необходимость оплаты услуг;
- проблема надежности источников информации;
- большое количество отвлекающих факторов;
- возможность «поймать» вирус;
- проблема нарушения авторского права.

Использование мультимедиа технологий будет оправданным и приведет к повышению эффективности обучения в том случае, если такое использование будет отвечать конкретным потребностям системы общего среднего образования, если обучение в полном объеме без использования соответствующих средств информатизации невозможно или затруднительно.

**Литература**

1. [http://ru.wikipedia.org/wiki/Информационные\\_технологии](http://ru.wikipedia.org/wiki/Информационные_технологии)
2. <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/mult/mult1.html>
3. Гурьев С. В. <http://www.rusedu.info/Article849.html>
4. Вегнер Л. А. <http://razvitoy.ru/deti-i-computer-polza-ili-vred/>
5. Медицинская информационная сеть. Портал о здоровье и медицине – [http://www.medicinform.net/comp/comp\\_zdor2.htm](http://www.medicinform.net/comp/comp_zdor2.htm)
6. Доронина О. В. Страх перед компьютером: природа, профилактика, преодоление // Вопросы психологии. 1993. №1. С. 68–78.
7. Hsu W. K., Huang S. S. Determinants of computer self-efficacy – an examination of learning motivations and learning environments // Journal of Educational Computing Research. 2006. 35(3). P. 245–265.
8. Харламова К. Б. – <http://конференция.com.ua/pages/view/259>
9. Бандурина В. А. – <http://edu.1september.ru/courses/101/006/>

## УЧЕБНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ 10–11 КЛАССОВ (АВТОРЫ Н. М. ДЕВЯТОВА, Е. Ю. ГЕЙМБУХ) И РЕАЛИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Девятова Н. М., Геймбух Е. Ю.  
МГПУ, г. Москва

Доклад посвящен представлению нового учебника по русскому языку. В нем современный уровень лингвистической науки представлен с учетом лучших традиций школьного отечественного образования. Преодолен разрыв между теорией и практикой обучения русскому языку: в изложении правил орфографии и пунктуации эксплицируются законы языка, лежащие в основе изучаемых правил.

1. Современное состояние школьного образования отличает широкая возможность выбора учебных программ и учебников как способа достижения максимального результата при обучении предмету. Обучение русскому языку в 10–11 классах отличается тем, что все базовые знания в основном усвоены учащимися, и задача учебника для 10–11 классов – активизировать и систематизировать ранее полученные знания, устранив фрагментарность и неполноту взгляда на русский язык.

2. В предлагаемом учебнике авторы старались не только сохранить лучшие традиции школьного отечественного образования, но учитывать современный уровень лингвистической науки и методики преподавания русского языка. Ориентация на современные реалии определила структуру учебника и способы подачи научного знания.

Изучение русского языка в 10 классе не предполагает включение принципиально новых сведений, однако в системности подачи теоретического и практического материала авторы видят новые возможности развития лингвистического мышления школьников и оптимизации обучения языку. Учебник в соответствии с возрастными особенностями школьников представляет более высокий уровень научного осмысления языковых фактов.

3. Авторы видят свою задачу не только в совершенствовании коммуникативных навыков, но и в формировании культуры письма – в широком смысле слова. Не последняя роль в этом принадлежит обучению грамотному письму, в чем, по мнению авторов, продолжение традиции классического школьного образования. В учебнике реализована органическая связь основных разделов языка и правил орфографии и пунктуации. Теоретические сведения по фонетике, морфологии, морфемике, словообразованию, синтаксису оторваны от практики обучения орфографии и пунктуации. Следствием этого является некоторая фрагментарность в подаче лингвистического знания. Для преодоления разрыва между теорией и практикой обучения языку предлагается иная система подачи материала, предполагающая актуализацию лингвистического знания в связи с обучением орфографии и пунктуации.

При изложении теоретического материала даются, в частности, некоторые экскурсы в историю языка, объясняющие особенности современных явлений в области орфографии, морфологии и др.

Учебник представляет собой вариант школьной научной грамматики, где с возможной полнотой отражается современная научная теория, в которой орфография и пунктуация органично включаются в системное описание языка. Правила орфографии и пунктуации даются в полном объеме, что позволяет использовать учебник и как справочник.

При представлении правил орфографии и пунктуации авторы стремились эксплицировать законы языка, лежащие в их основе. Так, например, обучение орфографии может быть более продуктивным, если при подаче материала будет отражена связь принципов орфографии: фонетического, фонематического, традиционного – и их реализации в отдельных орфограммах русского языка. В соответствии с характером экспликации лингвистического знания отражается и учебный материал. Например, основной принцип орфографии – фонематический – находит отражение в правописании основных морфем русского языка: приставок, корней слов, суффиксов и окончаний.

Объяснение в ряде случаев сопровождается комментарием, устанавливающим закономерный или случайный характер ряда написаний. Так, например, то, что считается исключением из правила правописания корней РОС-, РАСТ- (*росток, Ростов, Ростислав, ростовщик*), мотивировано тем, что все эти слова образуются от существительного РОСТ, в котором гласная в корне находится под ударением. Так в русской орфографии отражается тенденция единообразного написания словообразовательно соотносимых слов и форм одного слова.

Экспликацию лингвистического закона, лежащего в основе обособления, поясним на примере обособления деепричастий. Например, обособление одиночных деепричастий зависит от семантики глагола и соединения с ним деепричастия. Важным представляется различение таких понятий, как «глагольность» и «акциональность». Обособление деепричастий связано со способностью выражать отдельный признак (действие, состояние, положение в пространстве и т. п.): *Ну, вот... Тогда я закрыл лицо руками, забормотал что-то и убежал... Да, убежал, не прощаясь* (Куприн). Если же деепричастие не обозначает отдельного признака, то оно не обособляется: – *Вильгельм Карлович, я вам рада. Вильгельм сидел не шевелясь* (Ю. Тынянов).

4. Практический материал учебника включает в себя задания трех типов: а) тренировочные, направленные на закрепление конкретных навыков, б) обобщающие, формирующие системный взгляд на явления языка, в) комплексные, позволяющие обнаружить глубину понимания содержания текста, а также продуцировать собственные речевые произведения. Тренировочный материал организован таким образом, чтобы исключить возможность механического выполнения заданий. В упражнениях отрабатывается не только материал в рамках

означенной темы, но и самый широкий круг явлений, мотивированных особенностями текстового фрагмента. Каждое явление отрабатывается на уровне слова, предложения, текста.

5. Учебник учитывает и требования к новым формам контроля знания в виде ЕГЭ. В учебнике нашли теоретическое освещение все проблемы, лежащие в основе заданий Единого государственного экзамена по русскому языку. Большое внимание в учебнике уделяется работе с текстом: анализу проблематики текста, лексическим и композиционно-речевым особенностям его оформления, средствам речевой выразительности, а также умению строить на основе предложенного текста собственный текст.

6. При отборе текстового материала авторы стремились представить как образцы классической литературы XIX–XX вв., так и современной. Материал учебника составили не только произведения признанных классиков – Пушкина, Лермонтова, Тургенева, Толстого и др., но и мастеров слова XX–XXI вв., достойно продолжающих традиции русских классиков – с их уважением к мудрости и красоте русского слова.

**СЕРИЯ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ,  
НАПРАВЛЕННЫХ НА УГЛУБЛЕНИЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ  
О СИСТЕМЕ ЯЗЫКА И СПОСОБСТВУЮЩИХ УСПЕШНОЙ СДАЧЕ  
ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ В НОВОМ ФОРМАТЕ**

*Драбкина С. В., Субботин Д. И.*  
ГБОУ ЦО №2030, г. Москва  
s.drabkina@mail.ru

Программа по русскому языку, составленная на основе новых стандартов, предполагает постановку перед авторами учебных пособий таких целей, как продуманная система заданий, направленная на развитие и совершенствование учебно-языковых и коммуникативных умений и способностей учащихся. Именно этим требованиям соответствуют пособия, написанные С. В. Драбкиной и Д. И. Субботиным.

1. Пособие «Оптимальный банк знаний для подготовки учащихся. Единый государственный экзамен 2012. Русский язык. Ступени подготовки к успешной сдаче экзамена. Задания и алгоритмы их выполнения» адресовано выпускникам средних школ, родителям, методистам, преподавателям.

Отличием данного пособия является сама форма подачи учебного и практического материала: дан комментарий к каждому из заданий части А и В и С. Он построен по схеме: формулировка задания; необходимый теоретический материал, представленный в сжатой и оптимально структурированной форме, к каждому заданию; алгоритм выполнения задания; 10 вариантов типовых заданий к каждому вопросу части А и В; рекомендации по написанию сочинения-рассуждения в части С, образцы сочинений, тесты и ключи, позволяющие узнать правильный ответ.

Цель данного пособия – помочь ученику самостоятельно или с помощью учителя подготовиться к сдаче Единого государственного экзамена по русскому языку.

Второе пособие по русскому языку С. В. Драбкиной и Д. И. Субботина – «Успешная подготовка к сдаче ГИА по русскому языку. Разбор заданий. Алгоритмы. Тесты» – содержит материал, необходимый для подготовки учащихся к итоговой аттестации в 9-м классе. Пособие предназначено как для учителей, преподающих в старших классах, так и для девятиклассников. Самостоятельно изучив представленную в пособии пошаговую систему подготовки к ГИА по русскому языку, школьники получают возможность успешно сдать выпускной экзамен.

В пособии даны подробные методические рекомендации по написанию сжатого изложения, приведена методика сжатия текста, помещены образцы сжатых изложений. Излагается необходимый теоретический материал, представленный в сжатой и оптимально структурированной форме, знание которого необходимо для выполнения тестовой части экзамена. Предлагается логически выстроенная последовательность действий, необходимых для выбора правильного ответа при выполнении заданий тестовой части. Она дана в виде алгоритмов, построенных по следующей схеме: формулировка задания; что должен знать ученик, выполняя задание; алгоритм выполнения задания; 10 типовых заданий к каждому вопросу тестовой части экзамена; варианты тестов; ключи, позволяющие узнать правильный ответ. Набор типовых тренировочных заданий и приведенные тесты позволят закрепить полученные теоретические знания на практике. В пособии содержатся методические рекомендации для написания сочинения как на лингвистическую тему, так и сочинения-рассуждения по тексту. Даны образцы сочинений.

3. Пособия С. В. Драбкиной и Д. И. Субботина для 5-го, 6-го, 7-го, 8-го и 9-го классов («Русский язык. Практикум по орфографии и пунктуации. Готовимся к ГИА») представляют собой практикум по орфографии и пунктуации, предназначенный для закрепления и систематизации знаний учащихся по русскому языку за курс 5–9 классов и ориентированный на повышение уровня общей практической грамотности школьников. В пособиях дан опорный теоретический материал, необходимый для овладения навыками практической грамотности, помещен орфографический и пунктуационный тренинг, составленный с повышением уровня сложности заданий. Приведены приемы мнемотехники, помогающие учащимся успешно осваивать трудные вопросы орфографии и пунктуации. В пособия также включены тестовые задания в новом формате, предназначенные не только для проведения итогового тематического контроля, но и для ознакомления учеников с 5 по 9 класс структурно-содержательным аспектом контрольно-измерительных материалов ГИА и ЕГЭ, что имеет важное пропедевтическое значение.

Пособия адресованы пятиклассникам, шестиклассникам, семиклассникам, восьмиклассникам, девятиклассникам и их родителям, а также учителям русского языка общеобразовательных школ и методистам.

Практикум по орфографии и пунктуации для 5, 6, 7, 8, 9-го классов включает в себя опорный теоретический материал, необходимый для овладения навыками практической грамотности: базовые орфографические и пунктуационные правила, изучаемые в средней школе и представленные в виде таблиц, схем, стихотворных инструкций по применению, рисунков; орфографический и пунктуационный тренинг, составленные с повышением уровня сложности задания, способствующие формированию практической грамотности; приемы мнемотехники, знание которых помогает учащимся более успешно осваивать трудные вопросы орфографии и пунктуации; комплексный орфографический и пунктуационный анализ текста; творческие задания, связанные с содержательным анализом предложенного текста миниатюры; тестовые задания в новом формате; итоговые тесты. Данные пособия позволят школьникам совершенствовать свою орфографическую и пунктуационную гра-

мотность, выработать навык выполнения тестовых заданий в формате, приближенном к структурно-содержательному аспекту контрольно-измерительных материалов ГИА и ЕГЭ.

### Литература

1. Драбкина С. В., Субботин Д. И. Оптимальный банк знаний для подготовки учащихся. Единый государственный экзамен 2012. Русский язык. Ступени подготовки к успешной сдаче экзамена. Задания и алгоритмы их выполнения. М.: Интеллект-центр, 2012.
2. Драбкина С. В., Субботин Д. И. Русский язык. Практикум по орфографии и пунктуации. Готовимся к ГИА. Русский язык. Ступени подготовки к успешной сдаче экзамена. Задания и алгоритмы их выполнения. М., Интеллект-центр. 2012
3. Русский язык. 5 класс. Практикум по орфографии и пунктуации. Готовимся к ГИА. М.: Интеллект-центр, 2012.
4. Русский язык. 6 класс. Практикум по орфографии и пунктуации. Готовимся к ГИА. М.: Интеллект-центр, 2012.
5. Русский язык. 7 класс. Практикум по орфографии и пунктуации. Готовимся к ГИА. М.: Интеллект-центр, 2012.
6. Русский язык. 8 класс. Практикум по орфографии и пунктуации. Готовимся к ГИА. М.: Интеллект-центр, 2012.
7. Русский язык. 9 класс. Практикум по орфографии и пунктуации. Готовимся к ГИА. М.: Интеллект-центр, 2012.

## ПЕРСОНАЛЬНЫЙ ИНФОРМАЦИОННЫЙ РЕСУРС УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ: ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ

Дрябина О. В.

ГБОУ ЦО №1409, г. Москва  
rabotaov@rambler.ru

Современные информационные технологии в настоящее время стали неотъемлемой частью российской системы образования. Собственный официальный сайт существует сегодня в Министерстве образования и науки РФ, что регламентировано Федеральным законом «Об обеспечении доступа к информации о деятельности Правительства Российской Федерации и федеральных органов исполнительной власти» [1]. На уровне Федерального законодательства с 1 января 2011 г. учебные учреждения обязаны «создать и вести официальный сайт образовательного учреждения в сети Интернет» [2]. Нередки примеры создания профессиональных педагогических или ученических интернет-сообществ, проводятся конкурсы школьных сайтов, довольно активно осваиваются формы вебинаров, дистанционного обучения, интернет-лагерей и т. д. Без обращения к информационному пространству сегодня, пожалуй, не обходится преподавание никакой дисциплины, в том числе литературы. Интернет активно используется всеми участниками учебного процесса: от литературоведов и учителей до школьников.

Все чаще в повседневной педагогической деятельности становится актуальным создание личного персонального информационного пространства. Наличие или отсутствие электронного портфолио, собственного ресурса в сети Интернет может учитываться при аттестации, проведении различных профессиональных конкурсов.

В настоящей статье мы проведем анализ, классификацию существующих ресурсов, связанных с преподаванием литературы, остановимся на аспектах учебной и внеурочной деятельности, для которых именно такая форма имеет преимущества по сравнению с иными.

В данном материале мы придерживаемся следующей концепции: «информационное пространство представляет собой совокупность баз и банков данных, технологий их ведения и использования, информационно-телекоммуникационных систем и сетей, функционирующих на основе единых принципов и по общим правилам, обеспечивающим информационное взаимодействие организаций и граждан, а также удовлетворение их информационных потребностей», составной частью которого являются «информационные ресурсы, содержащие данные, сведения и знания, зафиксированные на соответствующих носителях информации» [3].

Анализ показал, что в настоящее время информация, представленная учителем, размещается в информационном пространстве в различных формах, каждая из которых имеет собственные преимущества. Так, например, расположение страницы учителя на информационном пространстве школы помогает быстрее найти ресурс пользователям (собственным ученикам, родителям); но такие интернет-площадки имеют, как правило, ограничения по объему размещения информации, дизайну, разделам, не всегда позволяют в полной мере удовлетворить требования педагога.

Достаточно успешно вопрос адресного распространения информации решается и для пользователей коллективных сайтов педагогического сообщества. Однако доступ к ним может быть ограничен обязательной регистрацией, что составляет определенные трудности в привлечении к сайту широкой аудитории, участия в открытых конкурсах.

Перспективной формой решения различных задач представляется создание персонального ресурса учителя. Чтобы использовать преимущества остальных форм, достаточно на сайте учебного учреждения или педагогического сообщества создать страницу с переадресацией на персональный ресурс.

Персональные сайты учителей, связанные с преподаванием литературы, можно разделить на несколько групп. Большая их часть создана на бесплатных платформах. Остановимся на наиболее часто встречающихся разделах.

**Портфолио.** Часто представляет страницу с общими сведениями об опыте работы, образовании. В качестве варианта: фото полученных дипломов и сертификатов. Более удачным представляется вариант формирования портфолио как многостраничной развернутой системы, в которой будет уделено достаточно места каждой из сторон деятельности.

**Материалы уроков, методические разработки.** Больше половины авторов сайтов размещают на ресурсах собственные или заимствованные разработки уроков. Зачастую это лишь отдельные темы, представленные бессистемно. Более удачным, удобным для работы школьников представляется разделение материала по классам или дисциплинам. Продуктивным при этом оказывается использование видеоматериалов, интерактивных ссылок, что позволит придать уроку интерактивный характер и будет способствовать развитию навыков работы учеников в Интернете.

**Разделы подготовки к итоговой аттестации.** В данных разделах, на наш взгляд, нецелесообразно дублировать официальные документы, на которые можно сделать гиперссылку. Более продуктивным, как показал анализ, является выбор из общей информации по ГИА или ЕГЭ той части, которая связана непосредственно с литературой. В качестве помощи для работы с текстами можно составить список гиперссылок на определения терминов и полнотекстовые выверенные издания произведений.

Большое место на сайтах уделяется размещению материалов, предназначенных для учительского сообщества, что может свидетельствовать о том, что учителя испытывают недостаток сведений в данной области:

при всем многообразии интернет-ресурсов трудно найти полные и проверенные сведения, касающиеся, например, аттестации педагогических сотрудников, различных нормативных документов и т. д.

Таким образом, на сегодняшний день для учителя становится актуальной необходимостью создания персонального информационного пространства. Конечно, можно решить вопрос, обратившись к специалистам в области создания сайтов. Однако все чаще появляются ресурсы, сделанные самими учителями, которые по исполнению и наполнению способны квалифицированно представить собственный педагогический опыт широкой общественности.

На наш взгляд, одним из реальных результатов Всероссийского съезда может стать проект создания общего централизованного сайта для учителей русского языка и литературы, который мог бы решить обозначенные нами проблемы, выявить иные и стать реальным помощником в создании новых информационных ресурсов наших коллег.

#### **Литература**

1. Приказ Министерства образования и науки РФ №2214 от 17 августа 2011 г.
2. Федеральный закон РФ от 8 ноября 2010 г. №293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования», п. 2, ст. 32.
3. Макаров В. П. Вклад Москвы в формирование единого информационного пространства России // Информационное общество. Вып. 2. М., 2005. С. 65.



## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ФГОС В УМК ПО ЛИТЕРАТУРЕ Г. В. МОСКВИНА, Н. Н. ПУРЯЕВОЙ, Е. Л. ЕРОХИНОЙ

*Ерохина Е. Л.*

НОЧУ СОШ «Юджин-Центр», МПГУ, г. Москва  
lenusha@rambler.ru

Новый стандарт для основной школы, который вступит в силу в 2015 г., с одной стороны, требует от учителей полного пересмотра подходов к осуществлению образовательной деятельности и принципов ее организации, но, с другой стороны, на наш взгляд, именно литературу как учебный предмет он практически не реформирует.

Поясню свою мысль.

Введение ФГОС – это переход от знаниевой к деятельностной парадигме. В отличие от ныне действующего стандарта, который устанавливал требования к обязательному минимуму содержания образования и уровню подготовки учащихся, ФГОС определяет результат освоения основной образовательной программы в соответствии с личностными, предметными и метапредметными компетенциями учащихся, которые формируются путем реализации деятельностного подхода к обучению.

Но не является ли сказанное выше принципами преподавания литературы и для традиционной методики? Не эти ли особенности преподавания литературы, обусловленные спецификой учебного предмета, выделяли ее из ряда других учебных дисциплин, вызывали трудности, в частности, с разработкой формализованной проверки знаний в рамках ЕГЭ? Не оценивали ли мы всегда хорошего словесника как учителя, который не только передает информацию, но и развивает, воспитывает, учит профессиональному чтению и свободному владению устной речью?

Думаю, на все вопросы можно дать положительный ответ.

Поэтому, на наш взгляд, если учебник развивает подлинные традиции методики преподавания литературы в России, если в основу его содержания положены высокохудожественные тексты, а система заданий, ориентированная на учащихся с разным уровнем подготовки и разными психологическими особенностями, помогает организовать активную работу с текстом, то это и есть современный учебник, соответствующий требованиям нового стандарта.

Проиллюстрирую сказанное на примере УМК Г. В. Москвина, Н. Н. Пуряевой, Е. Л. Ерохиной.

Эксперты, включившие учебник в новый федеральный перечень, отметили, что он полностью соотносится с Фундаментальным ядром содержания общего образования, определенным ФГОС. Авторам пришлось очень незначительно изменить содержательное наполнение учебника (разработанное почти десять лет назад). Методический аппарат указанного УМК с разработанной системой умений соответствует требованию формирования универсальных учебных действий.

5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс
Воспринимать художественный текст						
Выразительно читать произведение (или фрагменты), в том числе выученные наизусть, соблюдая нормы литературного произведения						
Выделять смысловые части художественного текста, составлять план прочитанного						
Владеть различными видами пересказа						
Строить устные и письменные высказывания в связи с изученным произведением						
Выражать свое отношение к прочитанному						
Выделять и формулировать тему, идею, проблематику изученного произведения; давать характеристику героев						
Анализировать художественный текст						
Сопоставлять эпизоды литературного произведения и сравнивать его героев						
Определять род и жанр литературного произведения						
Характеризовать особенности сюжета, композиции, роль изобразительно-выразительных средств						
Участвовать в диалоге по прочитанным произведениям, понимать чужую точку зрения и аргументированно отстаивать свою точку зрения						
Писать отзывы о самостоятельно прочитанных произведениях, сочинения						
Выявлять авторскую позицию						
Сопоставлять эпизоды литературных произведений и сравнивать их героев						
Самостоятельно анализировать произведения разных жанров						
Проводить сопоставительный анализ произведений						

Система заданий была дополнена, но не переработана. Кроме девяти типов заданий, изначально представленных в учебнике (задания **перед каждым** текстом, помещенным в учебнике, нацеливающие на его осмысленное чтение и понимание; вопросы, которые помогают выяснить, внимательно ли учащиеся читали текст и адекватно ли восприняли его содержание; вопросы, предоставляющие возможность рассуждать, опираясь на прочитанный текст, аргументировано отстаивать свою позицию; вопросы и задания, нацеливающие на работу с иллюстрациями; специальные вопросы и задания к анализу текстов лирических произведений, учитывающие специфику лирики как рода литературы; задания, развивающие речевые умения, особая роль в системе этих заданий отведена словарной работе; задания-исследования, которые ориентируют на самостоятельный поиск истины, учат работать с разными источниками информации; специальные задания, развивающие умение читать, анализировать и конспектировать научную литературу; творческие задания), теперь появились задания, выполняемые в паре (школьники учатся принимать совместное решение, прислушиваясь к позиции партнера и отстаивая собственное мнение); коллективные задания (формируют умение сотрудничать, распределять обязанности в команде, вырабатывать общее решение и отстаивать его); рефлексивные задания (позволяют учащемуся оценить эффективность своей работы, проанализировать уровень актуальности и доступности полученной информации). Формулировки всех вопросов и заданий в учебниках содержат алгоритм их выполнения, определяют последовательность действий для достижения цели. Многие задания предусматривают возможность выбора учащимся формы их выполнения (письменно или устно, самостоятельно или в паре, с предварительной подготовкой или без нее).

УМК реализует и сформулированные ФГОС основные задачи «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» посредством синтета двух составляющих курса:

– **содержательной**, заключающейся в отборе для изучения лучших произведений русской и зарубежной литературы, аккумулирующих духовный опыт человечества, оказывающих колоссальное духовно-нравственное воздействие на читателя;

– **деятельностной**, реализующей задачу формирования духовно-нравственного облика ученика в процессе чтения, анализа, интерпретации, обсуждения художественных текстов.

Таким образом, на наш взгляд, современный учебник литературы – это учебник, продолжающий и развивающий лучшие традиции отечественной филологии, педагогики и методики, помогающий организовать общение между писателем, учеником-читателем, учителем, авторами учебника.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ УЧИТЕЛЕМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Замесова Т. Ю.*

МОУ СОШ №79, г. Ярославль  
tamyrka@rambler.ru

В законе «Об образовании Российской Федерации» указывается на необходимость совершенствования образования, повышения качества воспитательной работы, целенаправленного развития творческих способностей учащихся. Еще К. Д. Ушинский, основоположник научной педагогики в России, писал, что учение есть труд, полный активности и мысли. Но именно активная (деятельностная и мыслительная) творческая сторона учения недостаточно актуализирована при традиционной организации обучения. Повышение эффективности урока – одна из насущных задач совершенствования качества учебно-воспитательного процесса.

В педагогике неизбежно возникают вопросы: «Чему учить?», «Зачем учить?», «Как учить?» – но вместе с тем появляется еще один: «Как учить результативно?» На современном этапе развития образования роль учителя в учебном процессе заключается не в том, чтобы яснее, понятнее, красочнее, чем в учебнике, сообщить информацию, а в том, чтобы стать организатором познавательной деятельности, где главным действующим лицом становится ученик, особенно если это ученик с ограниченными возможностями. Один из возможных путей повышения эффективности и результативности учебного и воспитательного процесса – использование педагогических технологий (их еще называют новые педагогические технологии образования, инновационные учебные технологии, образовательные технологии и т. п.). Проблемой педагогических технологий как составляющей педагогической системы занимаются многие педагоги и психологи: В. П. Беспалько, М. В. Кларин, С. А. Маврин – определениями педагогической технологии; Б. Т. Лихачев – задачами педагогической технологии; Г. И. Шукина, М. Н. Скаткин, А. К. Маркова и другие – деятельностным подходом в обучении.

Существует несколько определений понятия педтехнология. Оптимальным, на наш взгляд, является определение академика В. Монахова: «Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [1]

Современные педагогические технологии предлагают инновационные модели построения такого учебного процесса, где на первый план выдвигается взаимосвязанная деятельность учителя и ученика, нацеленная на решение как учебной, так и практически значимой задачи.

Учителя нашей школы (МОУ СОШ №79 г. Ярославля) активно используют в своей практике современные педагогические технологии, которые не только повышают эффективность урока, но и способствуют всестороннему развитию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это следующие технологии:

- здоровьесберегающие;
- технологии проблемного обучения;
- информационные технологии (компьютерные технологии обучения);
- метод проектов;
- игровое обучение;
- развивающее обучение;
- разноуровневое обучение;
- портфолио (языковой портфель учащегося).

Среди разнообразных новых педагогических технологий, на наш взгляд, наиболее адекватными и эффективными для повышения орфографической и пунктуационной грамотности учащихся с ОВЗ на уроках русского языка в среднем звене в специальных коррекционных классах (СКК) VII вида являются здоровьесберегающая технология, метод проектов, портфолио и информационные технологии (компьютерные технологии обучения). Остановимся на применении данных педтехнологий в обучении русскому языку в СКК VII вида.

### **Метод проектов**

Использование метода проектов способствует всестороннему развитию ребенка: происходит развитие коммуникативных способностей ребенка, обогащение знаний по предмету, развитие критического мышления, создание условий для раскрытия творческих способностей ребенка. При работе над проектом школьникам приходится пользоваться различными источниками, они учатся добывать необходимую информацию, работать с книгой, с компьютером. Большая роль при этом принадлежит учителю. Ему приходится выступать и консультантом, и координатором, и помощником, и наблюдателем, и источником информации.

Метод проектов мы используем с 6 класса. Так, в 7 классе (УМК под ред. Л. Тронстенцовой) в начале изучения темы «Служебные части речи» мы предлагаем обучающимся отправиться в путешествие по стране служебных частей речи, и итогом работы должен стать «Маршрутный лист», в который войдет наиболее ценная для них информация, занимательные материалы. В конце изучения темы учащиеся подготавливают небольшие рассказы о проделанной работе. Данный проект может быть выполнен как в бумажном, так и в электронном варианте.

## Информационные технологии

Быстрое развитие вычислительной техники и расширение ее функциональных возможностей позволяет широко использовать компьютеры на всех этапах учебного процесса. Но при этом особое внимание следует уделить влиянию информационных технологий на усвоение учебного материала детьми с задержкой психического развития. В своей работе мы используем компьютер как средство объяснительно-иллюстративного метода обучения, основным назначением которого является организация усвоения учащимися информации путем сообщения учебного материала и обеспечения его успешного восприятия, которое усиливается при подключении зрительной памяти. При использовании информационных технологий у данной категории детей повышается запоминаемость учебного материала, учащиеся меньше отвлекаются на уроке, Наглядность материала повышает его усвоение, так как задействованы все каналы восприятия учащихся – зрительный, механический, слуховой и эмоциональный. Использование информационных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет при более низких временных затратах получить более высокий результат, способствует облегчению процесса восприятия и запоминания информации. Чаще всего на уроках я использую презентации (причем не только свои, но и других учителей).

### Портфолио

Что такое портфолио – сегодня знает каждый школьник. Однако многим трудно сформулировать основные задачи и цели портфолио, описать его основное назначение и найти причины для его создания.

В самом общем виде портфолио – это целенаправленное собрание работ учащихся, которые показывают усилия учащегося, его развитие и достижения в одной или более областях учебного плана.

Основной смысл портфолио – «показать все, на что ты способен». Педагогическая философия портфолио, выражена в формуле «Возьми ответственность за свое образование в свои руки».

Использование технологии «портфолио школьника», или «папка личных достижений», призвано решить проблемы, связанные с объективным оцениванием результатов деятельности ученика.

С точки зрения отслеживания и оценивания процесса обучения и его результатов портфолио позволяет решить две основные задачи:

- проследить индивидуальный прогресс учащегося в течение длительного периода обучения в широком образовательном пространстве и в различных жизненных контекстах;
- оценить его образовательные достижения и дополнить результаты тестирования и других традиционных форм контроля.

Кроме того портфолио позволяет:

- поощрять активность и самостоятельность учеников, расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности учащихся;
- формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- содействовать индивидуализации образования школьников.

По технологии портфолио я начала работать с сентября 2009 г. с пятиклассниками и уже сейчас вижу положительные результаты его использования.

Портфолио состоит из трех основных разделов:

1. Моя учеба: в этом разделе учащиеся сами оценивают владение правилами русского языка, здесь же представлены их работы. Отчетливо видно, как происходит развитие ребенка, над чем предстоит работать (использована цветовая схема: красный – не знаю, желтый – знаю правило, но допускаю на него ошибки, зеленый – пишу без ошибок).

2. Мое творчество: творческие работы учащихся по русскому языку и литературе.

3. Отзывы и пожелания. В данном разделе будут собраны самоотзывы, отзывы родителей, учителя.

Таким образом, вышеозначенные педагогические технологии позволяют добиться решения следующих задач:

- развития познавательных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья,
- развитие умений самостоятельно конструировать свои знания,
- развитие умения ориентироваться в информационном пространстве,
- развитие критического и творческого мышления,
- стимулирование учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ и т. п.,
- оценка деятельности ученика не только по конечному результату (правильно – неправильно), но и по процессу его достижения.

Главным действующим лицом образовательного процесса становится ученик, а учитель должен организовать его учебную деятельность и управлять ею.

Использование педагогических технологий способствует повышению эффективности образовательного процесса, решению стоящей перед образовательным учреждением задачи воспитания всесторонне развитой, творчески свободной личности, а самое главное – происходит интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в социум. Выпускники с ограниченными возможностями здоровья, окончившие 9 классов нашей школы, продолжают свое образование в 10–11 общеобразовательных классах, лицеях, техникумах, институтах.

### Литература

1. <http://shkola-chakino.narod.ru/shat.htm>

## ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Захарова М. Н., Соколова Г. Л.*

МБОУ СОШ №50, МБОУ гимназия №69, г. Краснодар

Будущее за школой, открытой всему новому. ФГОС основного общего образования предполагает воспитание успешного поколения граждан страны, владеющих созвучными времени знаниями, навыками и компетенциями. Ученик современной школы должен уметь не только грамотно мыслить, говорить и писать на русском языке, но и самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы.

Каким же должен быть учитель русского языка и литературы, чтобы его ученики были способны творчески мыслить, находить нестандартные решения, проявлять инициативу? Он должен не только любить и отлично знать свой предмет, но и осваивать современные образовательные технологии. Учителю русского языка необходимо владеть основами медиаобразования.

Медиаобразование – это не просто обеспечение наглядности с помощью технических средств обучения. Это система использования средств массовой коммуникации и информации в развитии индивидуальности ученика.

На уроках русского языка необходимо использовать следующие электронные и коммуникационные ресурсы, способствующие более эффективному обучению русскому языку:

1. мультимедийные презентации (включая медиатворчество педагогов и учащихся);
2. электронную библиотеку и видеотеку;
3. интернет-ресурсы: образовательные сайты, интерактивные словари, справочники, учебники, тренажеры, сетевое тестирование, сайты образовательных учреждений, музеев, библиотек, блоги педагогов и методистов;
4. интерактивную доску;
5. систему интерактивного опроса.

Диапазон применения данных электронных образовательных ресурсов широк: от фрагментов урока с компьютерной поддержкой до системного использования компьютерных практикумов и организации исследовательской и проектной деятельности.

Использование на уроках современных компьютерных технологий позволяет решать следующие задачи.

1. Повышение темпа урока. При этом темп выполнения заданий может быть индивидуальным (переход к следующему упражнению, странице осуществляет сам ученик).
2. Обеспечение дифференцированного подхода через использование разноуровневых заданий. Важно, что ученик сам выстраивает образовательную траекторию, объективно отслеживая свою степень овладения материалом по теме.
3. Автоматическое формирование банка данных типичных ошибок учеников, что позволяет своевременно спланировать работу по ликвидации пробелов в знаниях учащихся.
4. Повышение эффективности подготовки старшеклассников в ЕГЭ через использование наиболее перспективных учебных программ, сочетающих в себе свойства учебника, тренажера и контролера.
5. Развитие и поддержка стойкого интереса учащихся к предмету, стимулирование их познавательной активности.
6. Создание условий психологического комфорта для учащихся с повышенным уровнем тревожности (боязнь публичного выступления, низкой оценки).
7. Формирование информационной культуры, под которой понимается знание источников информации, приемов и способов рациональной работы с ними, применение их в практической деятельности.

Использование на уроках современных компьютерных технологий направлено на интенсивное развитие речемыслительных способностей учащихся, на формирование не только системы языковых и речевых умений и навыков, но и отработку общеучебных умений, что предполагает овладение способами деятельности, формирующими познавательную, информационную, коммуникативную компетенции.

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Иванова О. А.*

МБОУ «Школа №54», г. Прокопьевск, Кемеровская обл.  
olg12501@mail.ru

В XXI в. главной задачей школы стало воспитание гуманной, всесторонней развитой личности. В основу определения целей воспитания в преподавании русского языка положены задачи, сформулированные в Концепции модернизации образования. Достичь этих целей возможно и посредством использования регионального компонента на уроках русского языка, не имея специально отведенного в учебном плане времени.

Авторы публикаций придерживаются мнения, что уроки на основе местного языкового материала имеют большую воспитательную ценность: они помогают школьникам через язык постигать малую родину, ее историю и современность, культуру родного края. Но вопросы развития познавательной творческой активности учащихся через использование регионального компонента при обучении русскому не получили достаточного освещения. Поэтому необходимо при сложившейся системе воспитательно-образовательного процесса выявить педагогические условия, при которых развитие познавательной творческой активности учащихся будет происходить через внедрение регионального компонента.

Решению обозначенной проблемы автором настоящей работы будет исследовательский проект, результатом которого станет учебно-методическая разработка по использованию материалов регионального компонента. Предмет исследования – приемы активизации познавательной творческой деятельности с использованием регионального компонента. Для работы, во-первых, необходимо отобрать содержание регионального компонента и соотнести его с лингвистическим содержанием; во-вторых, использовать методы, приемы, средства обучения, позволяющие осуществлять деятельностный подход, обеспечивающий формирование основных компетенций при обучении русскому языку. Для этого необходимо разработать модель урока с региональным компонентом.

Кемеровская область имеет ярко выраженные территориальные, природные, национальные, культурно-исторические и языковые особенности. Учитель русского языка при подготовке к проведению конкретного урока может использовать в качестве материала связанные тексты, которые расширят знания учащихся о нашей стране, нашем городе и области, его истории, природе, животном мире и т. п.

Включение в уроки русского языка краеведческого материала ставит задачу рассмотрения на этих уроках особенностей употребления языковых средств в произведениях художественной литературы, в печати, в фольклоре нашей области. Рассмотрим некоторые приемы и формы организации вариативной части урока

Особую роль в воспитании, развитии современного школьника приобретают тексты, направленные на духовно-нравственное развитие личности: о культуре памяти, об отношении к прошлому, настоящему и будущему, о проблемах экологии и т. п. При этом необходимо обращать внимание на эмоциональное звучание текста, настроение, которое передает автор.

Анализ отрывков из художественных произведений может сопровождать и традиционную орфографическую работу. Например, обучающий диктант любой разновидности (выборочный, объяснительный и т. п.), формирующий определенный навык правописания. Ученики, записав под диктовку предложения и прокомментировав их со стороны правописания, обращают внимание на то, как каждый из этих отрывков по-разному рисует явление действительности, какие наблюдения поэтов обогащают наше представление об этом явлении, какие образные языковые средства помогают точнее и ярче описать разные его признаки, делая акцент на том, что явления действительности отражаются писателями и поэтами Кемеровской области.

Введение регионального компонента в структуру урока с целью активизации познавательной творческой деятельности также возможно посредством дидактических игр. Дидактическая игра как форма организации обучения, воспитания и развития личности изначально мотивирует на успех, осуществляется по специально разработанным сценариям и правилам, в максимальной степени опирается на самоорганизацию учащихся, воссоздает или моделирует опыт человеческой деятельности и общения. В системе дидактических игр особое место занимают кроссворды как один из способов активизации познавательного интереса обучающегося. В отличие от других дидактических игр кроссворды технологически просты, но позволяют организовать самостоятельную работу учащегося, в процессе которой выполняются не только функция образования, но и воспитание таких черт личности, как трудолюбие, уверенность в своих силах, умение выделять главное, способность к самоконтролю.

Известно, что исследовательская деятельность – это один из способов активизации творческого потенциала личности и рассматривается в педагогике как деятельность, направленная на качественно новые ценности, важные для формирования личности как общественного субъекта на основе самостоятельного приобретения субъективно новых знаний и умений. Сейчас, в свете модернизации образования, это звучит особенно актуально.

Работа над разрешением проблемы, получение конкретного результата и его публичное представление носят характер проектной деятельности, одним из признаков которой является самостоятельность. Для учащегося это возможность делать что-то интересное самостоятельно – в группе и самому, максимально используя свои возможности.

Метод учебных проектов и исследовательская деятельность должны рассматриваться как воспитательный процесс, построенный на принципах проблемного и деятельностного подходов, лично ориентированного обучения, педагогики сотрудничества, предусмотренных Государственным стандартом образования.

Данная модель может быть использована не только в разработке уроков русского языка, но и во внеклассной работе, а также применяться при обучении другим предметам [5].

Каждый из перечисленных видов работы можно систематически использовать на уроках русского языка, ставя перед собой цель не только обучить, но и воспитать, пробудить у учащихся интерес к родному слову. Безусловно, выделенные виды работ по использованию регионального компонента на уроках русского языка не исчерпывают всего многообразия местного языкового материала, данная тема может быть разработана и в другом направлении.

Внедрение проекта активизации познавательной творческой деятельности учащихся за счет введения в структуру урока регионального компонента как его вариативной части поможет не только расширить знания учащихся об истории, культуре края, традициях и обычаях местных жителей, обогатить словарный запас школьников за счет местного языкового материала, познакомить учащихся со структурными и функциональными особенностями русского языка в нашем регионе, но и способствовать активизации познавательной творческой деятельности обучающихся – на основе погружения в язык.

#### Литература

1. *Благова Н. Г.* О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента. (Для средней общеобразовательной школы) // *Русский язык в школе.* 1993. №4. С. 16–19.
2. *Кульпинов Ю. А.* Лингвистическое краеведение на уроках русского языка // *Русский язык в школе.* 2009. №2. С. 18–19.
3. *Львова С. И.* Использование региональной лексики при обучении морфемике и словообразованию // *Русская словесность.* 1999. №2. С. 43–46.
4. *Пахомова Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2008. 112 с.
5. *Потанахина И. Н.* Городская неофициальная топонимика // *Русский язык в школе.* 2008. №10. С. 65–68.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

Каменева О. В.

МБОУ СОШ №30, г. Пенза  
ovkameneva@mail.ru

Эффективность обучения школьников речевому этикету во многом зависит от правильно подобранных дидактических средств. При этом их ценность, на наш взгляд, будет определяться тем, насколько способны они помочь учителю моделировать во время учебного занятия ситуацию речевого этикетного общения – важнейшего средства формирования базовых коммуникативных умений в области речевого этикета.

Среди дидактических средств обучения культуре речевого этикетного общения можно выделить традиционные и инновационные (компьютерные).

К числу традиционных мы можем отнести:

- учебные пособия (например, рабочую тетрадь Г. А. Богдановой, Г. И. Кириченко для учащихся 5–6 классов «Речевой этикет»);
- печатный тематический дидактический материал, представляющий собой отрывки из произведений детской художественной литературы, содержащие этикетные речевые ситуации;
- живые ситуации общения, типичные для школьников;
- видеоматериалы (отрывки из детских художественных и мультипликационных фильмов).

Как показывает практика, этих средств обучения сегодня недостаточно. Новые информационные (гипертекст, мультимедиа) и коммуникационные (электронная почта, чаты, блоги, интернет-телефония, услуги мобильной связи) инструменты предполагают возникновение новых условий, ситуаций, форм и способов вербальной коммуникации. Это требует пересмотра содержания обучения речевому этикету в школьном курсе русского языка и освоения новых, недостаточно изученных в методическом аспекте средств обучения. Сегодня учитель русского языка нуждается в ярких и динамичных средствах ситуативной наглядности, активизирующих и мотивирующих реальную коммуникативную деятельность учащихся, вовлекающих их в диалоговые формы общения.

Преодолеть противоречие между традиционными средствами обучения речевому общению на уроках русского языка и условиями новой коммуникативной ситуации позволяют современные компьютерные технологии, которые делают учащегося не только созерцателем готового учебного материала, но и участником его создания, преобразования, оперативного использования. Технологии мультимедиа, в частности флеш-технология, открывают большие возможности для учебного моделирования ситуаций речевого этикетного общения, позволяют учителю создать на уроке эффект контакта учащихся с реальной речевой средой, наглядно представить ситуацию, использовать ее как опору для организации и ведения учебного диалога.

В связи с этими инновационными средствами обучения этикетному речевому общению на уроках русского языка являются мультимедийное учебное пособие «Академия речевого этикета» [1] и образовательный интернет-ресурс «Речевой этикет в ситуациях и заданиях (5 класс)» [2] (под ред. О. И. Руденко-Моргун). Основу данных электронных материалов составляют методически продуманные, законченные, сюжетно организованные интерактивные уроки (учебные микросреды), моделирующие реальный учебный процесс в классно-урочной системе обучения. Их создание оказалось возможным только на базе компьютерных технологий. В данном случае использование ИКТ в учебном процессе вызвано не только дидактической целесообразностью, но и методической необходимостью, поскольку никаким иным средством они не могут быть заменены – речь идет о принципиально новом средстве наглядности.

На основе флеш-технологии возможно также создание учебных компьютерных лингвистических игр, позволяющих достаточно точно моделировать жизненные ситуации, способствующие погружению школьника в обучающую речевую среду, повышающие мотивацию учения и способность прочно усваивать учебный материал. В обучении школьников речевому этикету может быть использована игра «Играй-ка», включенная в электронное пособие «Академия речевого этикета», основанная на анализе и оценке речевого поведения персонажей в «зеркальных» (правильных / неправильных) анимированных ситуациях. Однако нельзя не отметить, что при всех явных достоинствах указанной компьютерной игры она представляет собой набор не связанных друг с другом мини-ситуаций. Сцены предназначены для размышления и оценки, но не предполагают взаимодействия с самим игроком. Кроме того, игра не включает заданий, которые помогли бы пользователю овладеть этикетным общением в современных коммуникативных ситуациях с использованием мобильной связи, компьютера, Интернета.

В связи с этим нами разработан сценарий игры «Путешествие в Страну Вежливости, или Как помирить Волка с Красной Шапочкой». Игра организована в виде компьютерной игры-фильма в жанре Adventure/Quest, специфика которого позволяет контролировать действия учащегося и управлять им в процессе работы. Преимущество данного игрового жанра заключается в том, что он не только дает возможность проверить уровень владения учащимся речевыми коммуникативными умениями, необходимыми в наиболее типичных жизненных ситуациях. Важно, что при этом выбор игрока (пользователя) определяет дальнейшее поведение тех, с кем он общается, т. е. моделирует ситуацию, подобную реальной. При разработке сценария игры учитывались особенности современного речевого общения, опосредованного компьютером, сотовым телефоном, Интернетом.



В отличие от «Играй-ки» все сцены игры объединены одним сюжетом – путешествием героя, действиями которого управляет пользователь.

Кроме названных дидактических средств, на наш взгляд, целесообразно включить в уроки речевого этикета учебные видеоматериалы сети Интернет, например фрагменты программы «Уроки хороших манер» детского телевизионного канала «Карусель».

Дидактическими средствами обучения школьников речевому этикету в современной школе могут и должны стать новые информационно-коммуникационные инструменты (электронная почта, чаты, блоги, интернет-телефония, услуги мобильной связи) и относительно новые речевые жанры (SMS-сообщение, электронное письмо, электронная открытка, сообщение в чате, форуме, блоге).

Все названные дидактические средства вошли в разработанную нами модель обучения, эффективность которой доказана в ходе апробации в общеобразовательной школе.

#### **Литература**

1. Руденко-Моргун О. И., Архангельская А. Л., Дунаева Л. А. и др. Академия речевого этикета / Под ред. О. И. Руденко-Моргун. М., 2007. (Серия 1С: Школа)
2. Речевой этикет в ситуациях и заданиях, 5 класс – [http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/90a91b0a-4f15-4398-a856-731d4fdfa3ec/?interface=pupil&class\[\]=47&subject\[\]=8](http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/90a91b0a-4f15-4398-a856-731d4fdfa3ec/?interface=pupil&class[]=47&subject[]=8).

## МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ К ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*Лебедев В. В., Редько Е. Л.*

Московский государственный строительный университет, г. Москва

Lebedev\_v\_2010@mail.ru

МОУ «Гимназия №5», г. Юбилейный, Московская обл.

В настоящее время чтение художественной литературы учащимися общеобразовательных школ оставляет желать лучшего, если выражаться очень мягко. В действительности чтение литературных произведений в классическом понимании прекратилось. На смену первоисточникам пришли сокращенные тексты, неспособные правильно передать даже содержание книги. Появилось множество аудиокниг, которые полностью исключают действие зрительной памяти во время чтения. Традиционные книги стали заменяться распечатками из Интернета, чтение которых чрезвычайно затруднено неправильным выбором шрифтов. Да и обычные книги часто издаются на такой бумаге, что через полчаса чтения глаза начинают слезиться. Эти обстоятельства не способствуют мотивации учащихся к чтению художественной литературы.

Как можно исправить положение? Пусть даже не исправить, а несколько смягчить негативные факторы научно-технического прогресса и реальной окружающей обстановки.

Проблема мотивации чтения художественной литературы – это комплексная проблема. Если учитель математики заставляет читать учебник по алгебре, учитель физики – скачивать рефераты, учитель химии – срочно исправлять оценки, учитель литературы – заучивать наизусть стихотворения, то ученик будет соответствующим образом относиться к чтению художественных произведений, особенно больших по объему книг. Положительного результата не будет, если каждый учитель огородится крепостной стеной своего предмета и не будет слышать, что делается за ней. Рациональным является, наверное, сотрудничество учителей различных предметов. Для такого сотрудничества не надо быть специалистом в различных областях науки, вполне достаточно элементарных знаний и желания хоть как-то мотивировать учащегося к прочтению дополнительной книги или обязательного для изучения произведения школьной программы.

Вот пример такого межпредметного согласования действий учителя физики и литературы, на первый взгляд не связанных друг с другом дисциплин школьного курса.

Школьный курс литературы в 10-м классе начинается практически сразу с изучения пьесы А. Н. Островского «Гроза». Это далеко не самое лучшее произведение автора, однако судить об этом можно только тому, кто прочитал хотя бы 15–20 пьес драматурга. Вряд ли есть смысл затевать дискуссию со школьниками о целесообразности изучения этой пьесы. Однако в этой пьесе, как и в других произведениях, есть вопросы, которые заинтересуют не только учителей литературы, но и физиков. Попробуем ответить на часто задаваемый вопрос. Где находится город Калинов? Обычно слышим ответ, что это обобщенный русский город. Потом следует добавка, что это город на Волге. Потом ученики вспоминают о городе Калинин, но забывают, что во времена Островского этот город носил название Тверь, как и сейчас. Где же все-таки находится город Калинов? Такой вопрос можно обсудить на уроке физики с учащимися именно в то время, когда они изучают пьесу. Целью обсуждения является не столько выяснение точного местоположения города-прототипа, сколько мотивация учащихся к внимательному чтению обязательных и дополнительных к школьной программе литературных произведений. В пьесе «Гроза» очень мало сведений о месте расположения города, не удается установить даже приблизительно искомую точку на карте.

А что будет, если предложить школьникам очень внимательно прочитать пьесу А. Н. Островского «Лес»? При этом рекомендовать не просто прочитать произведение, а найти конкретные ссылки на места расположения упоминаемых пунктов на географической карте. При таком подходе устраняется навязчивое, отрицаемое учениками обязательное чтение первоисточников, появляется новый мотив – решение физической задачи по литературным ссылкам. Для решения этой задачи надо прочитать описание сцены в начале второго действия, данное А. Н. Островским: «...Лес; две неширокие дороги идут с противоположных сторон из глубины сцены и сходятся близ авансцены под углом. На углу крашеный столб, на котором по направлению дорог прибиты две доски с надписями, на правой «**В город Калинов**», на левой «**В усадьбу Пеньки, помещицы г-жи Гурмыжской**». У столба широкий, низенький пенёк...» У этого пня Петр говорит Аксюше о побеге от родителей: «...Подъехали к Волге; ссь... тпру! на пароход; вниз-то бежит он ходко, по берегу-то не догонишь. **Денёк в Казани, другой в Самаре, третий в Саратове...**» По течению Волги между Казанью, Самарой и Саратовым приблизительно одинаковые расстояния, около 400 км. А город Калинов, судя по указателю на развилке дорог, где-то недалеко от усадьбы Гурмыжской. **Именно недалеко!** Петр (сын купца Восмибратова) читает (с репликами присутствующих) расписку о продаже леса на сруб, которую Гурмыжская выдала Восмибратову: «За проданный мною **калиновскому купцу Ивану Петрову Восмибратову**... на сруб лес... деньги все сполна получила **калиновская помещица Раиса Гурмыжская**». Из этой расписки видно, что усадьба Пеньки административно приписана к городу Калинову. Следовательно, город Калинов находится где-то в 400 км вверх по Волге от Казани. Взяв географическую карту, мы точно видим на указанном месте Нижний Новгород. Однако Нижний Новгород – это губернский город, а не уездный. Появляется новый вопрос для обсуждения. Зачем автор изменил статус города? А может быть, мы ошиблись с прототипом? А может быть, кто-то другой изменил намерения автора? Опять требуется прочитать дополнительное к школьной программе произведение

А. Н. Островского «Горячее сердце». В самом начале «Горячего сердца» говорится: «Действие происходит лет 30 назад в **уездном городе Калинове**». Однако изменение административного статуса города могло быть выполнено не А. Н. Островским. Друг А. Н. Островского Ф. А. Бурдин пишет драматургу 1 января 1869 г.: «Вчера был в цензуре доклад твоей пьесы (имеется в виду «Горячее сердце». – Л. В., Р. Е.), и она прошла целиком, хотя я побаивался за городничего, которого цензора боялись пропустить, основываясь на том, что нигде и не из чего не видно, что действие происходит 30 лет тому назад, поэтому я и вписал о том в пьесу...» (*Островский А. Н. Соч.: В 3-х т. Т. 2. М., 1987. С. 469*). Это означает, что указанное примечание не принадлежит А. Н. Островскому, оно появилось от другого лица из цензурных соображений, но никак не из географической или исторической обстановки.

Город **Калинов** надо искать где-то **между Нижним Новгородом и Кинешмой**, хотя для Кинешмы это уже далековато. В пьесе «Лес» (действие 2, явление 1) Петр описывает Аксюше свою поездку в Нижний Новгород, куда его отпустил отец, купец Восмибратов: «Посылал меня тятенька в Нижний за делом, да чтоб не мешкать. А в Нижнем-то нашлись приятели, заманили в Лысково съездить». Обратите внимание на слова «не мешкать». Если бы Калинов был ниже Нижнего Новгорода по течению Волги, то и мешкать не надо, на обратном пути можно было просто заехать в Лысково, а потом вернуться в Калинов по течению реки. Калинов не может также находиться ниже Лысково по течению Волги, потому что тогда он будет очень близок к Казани, и путь до нее займет менее полусуток. Скорее всего А. Н. Островский, создавая пьесу «Гроза», имел в виду города Заволжье, Городец, в крайнем случае Пучеж. Городец менее вероятен, потому что расположен на левом берегу Волги, а левобережье в то время, да и теперь заселено существенно менее, чем правый берег.

Целью решения таких не всегда корректных физических задач является не столько поиск конкретного ответа, сколько приобщение школьников к художественным произведениям не только на уроках литературы, а на уроках смежных дисциплин.

## МЕТОД БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ

*Лебедева О. И.*

МОУ СОШ №16, г. Королев, Московская обл.

Lebedeva\_Olga\_2011@mail.ru

Если говорят об информатизации процесса обучения, то забывают о начальном звене школы. В начальном звене информатизация понимается как игровой процесс. Однако в младших классах существует множество проблем, помимо игровых занятий, связанных именно с информатикой. Если же говорить о коррекционной, в частности логопедической, педагогике, то информатизация вообще не упоминается. Это новое направление, в которое только начинают поступать кое-какие инновации. Одной из таких инноваций является метод биологической обратной связи. Метод биологической обратной связи (БОС) в коррекционной педагогике основан на компьютерной информационной системе, которая связана с учеником с помощью датчиков. Для логопедических занятий компьютер связывается посредством аналого-цифрового преобразователя с датчиками дыхания, сердцебиения, голоса, возможно также применение наушников. При речевых нарушениях у ребенка изменяются как частота дыхания, так и сердечный пульс – это регистрируется датчиками и посылается в компьютер для обработки данных. Специальная программа (КардиоЛого) не только отражает измеренные данные, но дополнительно формирует сигнал для действий ученика с целью уменьшения негативных нарушений. Например, при заикании у детей сбивается дыхательный ритм, поэтому программа первоначально предлагает упражнения по стабилизации дыхания методом визуального и слухового контроля. Ребенок видит на экране, как нужно правильно дышать. Проводится ряд упражнений по стабилизации и закреплению правильного дыхания. При достижении положительного результата программа позволяет перейти к более сложному упражнению – к комплексному занятию по отработке чтения простейших текстов с правильным дыханием. На экране постепенно, в такт правильному дыханию высвечивается текст, который ребенок должен прочитать, не сбиваясь с правильного ритма. Правильный ритм контролируется датчиками, установленными на грудной клетке ребенка. Система напоминает прибор для снятия кардиограммы – это упомянуто в названии программы. Однако медицинские кардиографы являются разомкнутыми информационными системами. Они позволяют снять измерение с пациента для постановки диагноза специалистом. Поток информации направлен от пациента на компьютер для обработки специалистом. Система БОС принципиально отличается от кардиографа введением нового звена. Этим звеном является отрицательная обратная связь в автоматизированной системе управления. Отрицательная обратная связь означает, что отклонение от нормы должно быть устранено выработкой необходимых управляющих воздействий, ликвидирующих это отклонение. Например, если ребенок заикается с повышением частоты дыхательного ритма, то система БОС выдает на экран сигнал замедления высвечивания текста для чтения. Ученик видит это замедление и непроизвольно начинает дышать медленнее. Сам ученик является звеном, которое включено в автоматизированную систему управления.

Может показаться, что в такой системе специалист является лишним. Конечно же, это не так. Во-первых, логопед должен наладить компьютерную систему БОС под конкретного ученика в соответствии с его речевыми нарушениями: заикание, ринолалия, общее недоразвитие речи, нарушение фонетико-фонематического слуха, дисграфия и т. д. Во-вторых, логопед должен выбрать набор датчиков для регистрации необходимых характеристик в соответствии с речевым диагнозом – это датчики дыхания на груди, дыхания на животе, сердечного ритма, микрофон, наушники. В-третьих, логопед должен научить ребенка работать в системе БОС. В частности, правильное дыхание прибор регистрирует только у 3% людей, даже специалистов-логопедов, не имеющих речевых нарушений. Отработка правильного дыхания в среднем требует провести 5–7 сеансов для здорового человека. Это важно для учителей и преподавателей, потому что неправильный ритм дыхания, отрицательные психо-эмоциональные нагрузки приводят к быстрому переутомлению, к нарушению деятельности сердечно-сосудистой системы и к другим негативным последствиям. И наконец, логопед должен в течение длительного времени после устранения речевого нарушения следить за состоянием пациента. Были случаи, когда через год-два после коррекции речевой патологии родители приводили ученика на повторный курс логопедических занятий в системе БОС. Это связано с отсутствием закрепления полученного результата. Компьютер с системой БОС – это не панацея от всех бед. Даже после исправления патологии требуется длительный реабилитационный период под наблюдением логопеда. Родители не в состоянии заметить у ребенка малейшую речевую патологию. Процесс реабилитации предполагает периодические посещения логопеда, периодическую работу в системе БОС. Постепенно период посещений логопеда увеличивается, ребенок реже и реже заходит в логопедический кабинет, реже усаживается за систему БОС, наконец, полностью расстается с логопедом. Информатизация логопедической работы в системе БОС предполагает хранение большого количества данных о детях с нарушениями речи. В программном обеспечении предусмотрена база данных о всех пациентах, прошедших коррекционный курс под управлением системы БОС. Это не только дети, но и студенты, часто за помощью обращаются люди творческих профессий – артисты, дикторы и др. Даже через большое время после сеансов БОС находят нужные данные, настраивает систему и помогает логопеду принимать решение. Однако в применении метода БОС как информационной системы остаются трудности. Во-первых, это сложная информационная дорогостоящая система. Ее стоимость в 2005 г. оценивалась примерно в 50 тысяч рублей. Во-вторых, эта система тре-

---

бует специальной подготовки логопедов. Для этого в Санкт-Петербурге организованы специальные курсы с выдачей соответствующих сертификатов о допуске к работе с системой БОС. В-третьих, программное обеспечение системы БОС является лицензионным и работает только под управлением традиционных лицензионных программ. В-четвертых, обновления программного обеспечения проводятся в ручном режиме, если они вообще проводятся. Но главное заключается в инновациях системы БОС в процесс образования. Заинтересован ли директор школы в приобретении такой системы? Нужно ли ему тратить такие деньги, если рядом и так работает специалист-логопед? Надо ли директору выделять отдельное помещение под эту систему? Как видно из особенностей системы БОС, основные трудности инновационного внедрения связаны именно с организацией процесса, с законодательными актами, с правовыми отношениями различных участников образовательного процесса, но не с техническими и методическими трудностями.

## УРОК-ТЕЛЕМОСТ. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦСВЯЗИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ

*Неволина Г. М.*

ТОГБОУ кадетская школа-интернат «Многопрофильный кадетский корпус», г. Тамбов-4  
togoul8@mail.ru

В конце XX в. в общеобразовательных школах России нетрадиционными уроками сначала считались уроки-семинары, уроки-путешествия, уроки-диспуты; позже – уроки с компьютерной поддержкой, уроки-презентации. Они были ориентированы на повышение интереса детей к изучаемым предметам.

А сегодня, в начале XXI в.? Могу предположить, что нестандартными являются уроки-телемосты, позволяющие учителям и ученикам работать в режиме онлайн, находясь в разных регионах страны. Такие уроки по истории и литературе (интегрированные) проводят Тамбовский многопрофильный кадетский корпус и Вологодская областная кадетская школа-интернат.

Как возникла сама идея? Что позволило нам ее реализовать? На какие методические аспекты мы должны были опираться? Постараюсь ответить на эти вопросы.

Прежде всего, в школе была установлена система видеоконференцсвязи, состоящая из абонентского комплекса ВКС и земной станции спутниковой связи «Ямал – 12К». Это позволило кадетскому корпусу участвовать в городских и всесоюзных видеоконференциях, а затем – в телемостах.

Уроки-телемосты способствовали

– внедрению новых педагогических технологий, образовательных ресурсов, учебно-методических комплексов;

– повышению квалификации учителей-предметников;

– обеспечению интенсивного образовательного роста учеников.

Планируя такие уроки, готовясь к ним, мы сознаем, что это не развлекательные мероприятия. Это занятия, на которых учитель будет решать образовательные и воспитательные задачи. Будет учить детей!

Процесс подготовки к уроку сложен и интересен одновременно. В этот момент желание «творить» появляется и у учеников, и у педагогов. Размышляя над структурой и содержанием будущего урока, отвечаем на ряд вопросов.

1. Что нового мы можем сказать тем, кто на другом конце этого моста?

2. Что можем показать?

3. Как должны общаться, чтобы общение было корректным?

Участники «по обеим сторонам» должны осознавать ответственность за свои действия и слова, значит, в процессе подготовки к уроку повторяем правила этики. Перед уроком работаем над дикцией учеников и учителей: нечеткое произношение отдельных слов, сбивчивость суждений снижают общее впечатление и эмоциональный настрой.

Учителя составляют конспект урока, обсуждают методические аспекты. Но воплощают идею в жизнь прежде всего ученики: составляют презентации, готовят доклады и небольшие сообщения, т. е. делают все то, что и перед другими традиционными уроками. Правда, во много раз возрастают активность и заинтересованность детей результатами своего труда. В коллективе не остается ни одного равнодушного: каждый хочет выступить во время урока.

Как не допустить сбоя спутниковой связи между городами?

Как сделать наши презентации и видеосюжеты одновременно доступными для зрителей «на двух концах моста»?

Как обеспечить четкую работу ноутбуков всех участников урока?

Об этом заботятся учителя информатики – технические руководители проекта. Перед уроком они проводят проверку готовности оборудования. За один-два дня до урока тренировочное подключение. Если ученики еще незнакомы, они должны познакомиться в неформальной обстановке – на такой необычной «переменке». Учителям необходимо проговорить основные моменты будущего урока, ведь не все предусмотреть в момент подготовки.

Очень важна техническая сторона урока. Управлять веб-камерой может и учитель, но лучше эту работу поручить специально подготовленному ученику, который будет следить за тем, чтобы каждый фрагмент урока был виден «на другой стороне моста». Педагог должен сосредоточиться на содержательной части занятия, должен руководить работой учеников с компьютерными презентациями, с документальной и художественной литературой.

Урок начался. Учителя выполняют учебные и воспитательные задачи. Но есть еще одна задача, без которой немалым такой урок, – создание атмосферы взаимного доверия. Такие слова и выражения, как «Спасибо!», «Очень хорошо!», «Благодарим вас!», должны быть в лексиконе и педагогов, и учеников.

Обычно учителя именно во время урока замечают мелкие просчеты: невыразительную цветовую гамму в презентациях, необоснованность дизайнера файлов или выбора шрифта для текста. На уроке нет мелочей, все значимо и должно «работать»: файлы презентаций нельзя перегружать информацией (она плохо читается с телеэкрана), рисунки должны быть яркими, шрифт – крупным.

Тема одного из проведенных уроков – «Сборный город всей темной стороны России 30-х годов XIX века (по историческим материалам и комедии Н. В. Гоголя “Ревизор”)». В ходе интегрированного урока были про-

комментированы две мультимедийные презентации: «Модель уездного города 30-х годов XIX века в России» (учитель истории А. А. Круглов, Вологда), «Уездный город в пьесе Н. В. Гоголя «Ревизор» (учитель литературы Г. М. Неволина, Тамбов). Продемонстрированы кадры из художественного фильма «Ревизор» режиссера В. Швелидзе, из документального фильма «Достопримечательности Вологды», фотографии современного Тамбова. Учащиеся проанализировали архивные материалы Вологодской и Тамбовской областей. Особый интерес вызвали инсценировки по пьесе «Ревизор». В качестве домашнего задания ученикам было предложено написать сочинение-рассуждение на одну из тем:

1. Можно ли считать пьесу Н. В. Гоголя «Ревизор» актуальной?
2. Как пьеса Н. В. Гоголя «Ревизор» помогает изучать историю России?

Урок заканчивается, мы приступаем к его анализу и отвечаем на самый важный вопрос: «Как данная форма проведения урока обеспечивает новое качество преподавания литературы, новое качество учебного процесса в целом?»

Урок-телемост сегодня – это необычайно трудоемкое с технической точки зрения мероприятие и дорогостоящее – с экономической. Но он ориентирован на новые результаты обучения, на формирование основных коммуникативных компетенций, общего кругозора и целостного представления о мире. Урок позволяет раскрыть творческий потенциал большинства учащихся, дает дополнительный эффект – эффект «причастности к мировому разуму».

На наш взгляд, урок-телемост – это еще один шаг на пути создания нового учебно-исследовательского пространства, новой школы.

## НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ ЛИТЕРАТУРА О РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ВОЗМОЖНОСТЬ ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА УРОКАХ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.

*Николенкова Н. В.*

МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва  
natanik2004@mail.ru

На уроках русского языка в школе (особенно на дополнительных уроках, предназначенных для углубленного изучения родного языка и развития интереса к лингвистическим исследованиям) приветствуется использование научно-популярной литературы. Многие книги, традиционно рекомендуемые для таких уроков, давно известны: Эд. Вартанян – «Путешествие в слово»; В. А. Иванова, З. А. Потиха, Д. Э. Розенталь – «Занимательно о русском языке»; Н. М. Шанский – «В мире слов» и др.

Сегодня издается не меньше литературы, адресованной «учителям и их ученикам» и «всем, кто любит русский язык». Разобраться в этой литературе часто довольно сложно, поэтому мы предлагаем небольшой обзор некоторых новинок научно-популярной литературы о русском языке. Для удобства предлагаем рассмотреть их группами:

1. Книги традиционного построения: слово – разбор – пример употребления. Исторически этот жанр связан с разнообразными рубриками о языке в научно-популярных журналах советского времени, сегодня эти книги строят на основе передач на радио. Темы часто задаются читателями / слушателями, поэтому книги этой группы часто бессистемны, зато краткость глав позволяет использовать их на любом уроке. В первую очередь рассмотрим книги О. И. Северской («Говорим по-русски» и «Говори, да не заговаривайся!») и «Говорим по-русски» с Мариной Королевой, построенной по образцу словаря; обратим внимание и на книгу нефилолога по образованию М. Д. Аксеновой «Знаем ли мы русский язык?».

2. Исследование современного состояния русского языка – пожалуй, одно из самых модных направлений в научно-популярной филологии (выражаясь по-современному, тренд). Конечно, в первую очередь обращаются к разным статьям и книгам М. А. Кронгауза, мы остановим внимание на книгах И. Б. Левонтиной «Русский со словарем» и Вл. Новикова «Словарь модных слов».

3. Эскурсы в историю и этимологию слов всегда интересны школьникам. Увы, сегодня есть опасность обратить внимание на псевдоэтимологические книги, обращение к которым полностью искажает реальную историю русского языка. В докладе будет рассмотрена одна из таких работ (книга О. Ф. Мирошниченко «Тайны русского алфавита»), весьма опасная для изучающих русский язык. В качестве безусловно положительного примера – книги, интересной как для школьников, так и для самих учителей, – мы рассмотрим книгу Г. В. Судакова «Живое русское слово».

Безусловно, только перечисленными книгами мы не ограничимся. Необходимо обратить внимание и на разнообразные словари (в том числе и авторские), использование которых может помочь в изучении русского языка, но и навредить школьникам.

Конечно, рассмотреть все новинки, предлагаемые разными издательствами «в помощь учителям и школьникам», сегодня невозможно. Однако хотя бы избирательный обзор такой литературы необходим, так как появляющиеся в разных, в том числе и в специализированных магазинах книги, посвященные новым подходам к изучению и преподаванию русского языка, могут серьезно навредить стремящимся к современному и «креативному» подходу методистам. К примеру, Московским психолого-социальным институтом рекламируется книга Я. С. Турбовского «Русский язык: между неприязнью и любовью», автор которой – Президент Академии творческой педагогики, заведующий лабораторией «философии образования» Института теории и педагогики РАО – оказывается разработчиком нового подхода в преподавании (данные с обложки книги). Однако книга «известного ученого» демонстрирует полное пренебрежение действующими правилами русского языка (изобилует орфографическими и пунктуационными ошибками), а построение фраз недостойно грамотного носителя русского языка – количество речевых ошибок в книге поражает, школьник не смог бы сдать ЕГЭ с таким владением языком.

Таким образом, нашей задачей будет и обратить внимание на действительно полезные для учителей и учеников новинки и предостеречь от увлечения «новизной» и «новаторством» подходов, которые могут серьезно навредить в изучении русского языка в средней школе.



**УЧЕБНИК КАК МЕТОДИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРИ АНАЛИЗЕ  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ:  
ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В 6 КЛАССЕ  
ПО УЧЕБНИКУ Г. В. МОСКВИНА, Н. Н. ПУРЯЕВОЙ, Е. Л. ЕРОХИНОЙ**

*Орлова О. В.*

Ермаковская СОШ, Переславский МР, Ярославская обл.

Одна из особенностей анализа художественного произведения в школе состоит в том, что он призван способствовать удовлетворению духовных потребностей ребенка: стремлению к идеальности, стремлению быть хорошим, чувству наслаждения красотой внутреннего содержания поэтических творений.

Поэтому, размышляя над тем, что надо увидеть детям в художественном произведении, мы, в первую очередь, должны иметь в виду его духовно-нравственную проблематику.

Понятие «нравственная проблематика» вводится по программе Г. В. Москвина, Н. Н. Пуряевой, Е. Л. Ерохиной в 6 классе в теме «Как человек относится к людям и ко всему живому». Из статьи учебника мы узнаем, что в основе «нравственной проблематики лежат “вечные” темы, связанные с душой: любовь, дружба, сострадание к людям, верность своему призванию, жизненный выбор» [2: 59]. Значит, анализируя художественное произведение, мы призваны научить детей «видеть добро и сопереживать ему» [2: 59]. Это важно, но непросто. Учебник литературы Г. В. Москвина дает нам такую возможность.

На примере урока по анализу рассказа А. И. Куприна «Чудесный доктор» рассмотрим, как учебник помогает раскрыть духовно-нравственное содержание произведения. Другими словами, учебник выступает в роли методического средства при организации педагогического анализа художественного произведения.

Начнем с того, что рассказ «Чудесный доктор» – выбор авторов учебника, потому что стандарт основного общего образования по литературе указывает на изучение одного произведения А. И. Куприна по выбору. И в данном случае выбор авторов безупречен, ведь «Чудесный доктор» – подлинное сокровище русской литературы.

В учебнике перед текстом рассказа «Чудесный доктор» дана статья с анализом этого произведения «Рассказ А. И. Куприна “Чудесный доктор”» [2: 112], которая может подсказать учителю план работы над произведением.

Прежде чем говорить о содержании рассказа, надо ввести понятие «рождественский рассказ»: оно станет ключом к анализу произведения. «В таких рассказах события совершаются в рождественские дни (уточним: в Сочельник, т. е. 6 января по новому стилю и 24 декабря по старому – уточнение учителя)»; «всюду радостное ожидание праздника, но где-то, может быть, совсем рядом, человеческое горе, нищета, отчаяние» [2: 112]. И вот этот мир нищеты и отчаяния в ночь Рождества Христова обязательно озаряется чудом: «В таких рассказах всегда происходит чудесная встреча» [2: 112].

Далее автор учебника помогает учителю при анализе текста расставить акценты.

– «Семья Мерцаловых оказалась на краю бездны: в их каморке царит ужасная нищета с ее запахом» [2: 112] «керосинового чада, детского грязного белья и крыс» [2: 117]. На это надо обратить внимание детей, чтобы понятие милосердия не стало для них легковесным: тому, кто дурно пахнет, труднее благотворить.

– Авторы учебника ставят важный вопрос для комментирования эпизода чуда: «Как же автор покажет чудо?» [2: 113]. Когда началось чудо? Как оно происходило? Сразу ли жаждущий чуда Мерцалов понял, что оно с ним произошло?

– В статье учебника не только указывается главный эпизод рассказа, но раскрывается его духовно-нравственный смысл: «...все пропало, все безнадежно. И тогда отец решил опять уйти на улицу и во что бы то ни стало раздобыть денег на лекарство умирающей дочке. Это и есть самый решающий эпизод в рассказе: в самый безнадежный момент человек должен совершить последнее усилие, и тогда...» [2: 113] совершиться чудо. «Через этот эпизод Куприн стремится донести до нас вечную истину: даже в самой глубине тьмы и отчаяния мы должны верить и надеяться» [2: 113].

– Имя чудесного доктора, замечательного русского врача Н. И. Пирогова автор статьи учебника, как и А. И. Куприн, называет в самом конце и объясняет, зачем о нем надо говорить на уроке: «Участие в истории Куприна реального Пирогова свидетельствует о том, что описанный случай – правда. А значит, чудо было, и чудеса бывают, и всегда случаются» [2: 113]. А ниже статьи учебника задание: проверь себя: рождественский рассказ. Замечательное сочетание, позволяющее в результате сделать вывод: чудо происходит в Рождество Христово с человеком, оказавшимся на грани отчаяния, но последнее усилие совершившим: «...ищите, и найдете; стучите, и отворят вам; ибо всякий... ищущий находит, и стучащему отворят» (Мф., 7: 7–8).

Перед чтением рассказа авторы предлагают: «Обратись к словарю и определи значение слова “милосердие”» [2: 114]. Если это будет «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, то ученики найдут определения, идеально соответствующие духовно-нравственному содержанию рассказа: «Милосердие – любовь на деле, жалостливость, мягкосердие» [1: 326]. Потом это «мягкосердие» отзовется в ответе на вопрос В5: «Как особенности речи и портрет незнакомого старика характеризуют его?» [2: 125] Вопрос помогает детям услышать, как звучит и выглядит милосердие: «голос мягкий, ласковый», «дружелюбный, но серьезный тон», «что-то ласковое и убедительное в голосе», «в необыкновенном лице незнакомца было что-то до того спокойное и внушающее доверие, что Мерцалов без малейшей утайки... передал свою историю» [2: 121–122]

Кроме того, перед чтением рассказа авторы предлагают поразмышлять над вопросом: «Можно ли считать проблему милосердия главной в рассказе?» [2: 114] Соединив эти размышления с лексической работой по словарю В. И. Даля (подобрать однокоренные слова: милосердие, милость...), мы имеем возможность душеполезного анализа купринского рассказа. «Милость, по Далю, – снисходительная любовь» [1: 326]. Снисходительная – буквально сходящая вниз, т. е. туда, где дурно пахнет, где сырость, грязь и крысы, где люди одеты в отребье, глаза у них «провалились, щеки облипли вокруг десен, точно у мертвеца» [2: 118]. Милосердие – это деятельная любовь к тем, мимо кого в чудесный сверкающий праздник большинство пробегает мимо или бьет по затылку, чтобы не мешали веселиться, ибо оскудела в людях такая любовь. Действительно, проблема милосердия – основная в этом рассказе. Сходящая вниз любовь-ласка, любовь-действие живет в сердце доктора, и это такая редкость, что доктор, действительно, чудесный.

На изучение рассказа «Чудесный доктор» программа отводит 1 час, поэтому учитель не может позволить роскошь комментированного чтения всего рассказа, но прежде чем задать рассказ для домашнего чтения, может прочесть первый абзац и обратиться к вопросу В 1: «Зачем уже в первой строке рассказа А. И. Куприн подчеркивает, что все, рассказанное им, не является вымыслом?» [2: 125] Тогда ученики с большим доверием воспримут произведение: ведь это было на самом деле. Воспитательное воздействие рассказа А. И. Куприна «Чудесный доктор» усилится.

Для глубокого анализа духовно-нравственного содержания рассказа учителю вполне достаточно методического аппарата учебника: вопросов В и З после текста.

Например, вопрос В4 останавливает наше внимание на пейзаже в зимнем саду. Мы знаем, как не любят пейзажи ученики до тех пор, пока не научатся их глубоко понимать. Авторы предлагают: «Перечитай внимательно пейзаж в зимнем саду. Укажи олицетворения, С какой целью автор использует этот прием?» [2: 125]. Олицетворения: «Деревья, окутанные в свои белые ризы, дремали в неподвижном величии. Глубокая тишина и великое спокойствие, сторожившие сад вдруг пробудили в... душе Мерцалова нестерпимую жажду такого же спокойствия и такой же тишины...» [2: 120] – помогают нам почувствовать, что этот сад живой, в нем незримо присутствует настоящая жизнь без блеска огней и суеты вокруг развлечений и угощений, жизнь, полная величия, покоя, тишины и глубины.

Интересно, а почему деревья в ризах, а не в шубах, если дело только в том, чтобы сравнить снег с верхней одеждой? Значит, А. И. Куприн хочет вызвать в нашей памяти еще одно значение слова «риза»: облачение священников во время богослужения. Получается, что в этом дивном саду идет невидимая глазу служба Родившемуся Христу. Выбежал из дома, попытался еще просить милостыню («милостыня – подаяние Христа ради») [1: 326]. Измученный Мерцалов «машинально свернул в калитку» [2: 120] и оказался в саду, где «было тихо и торжественно» [2: 120], и «нестерпимо возжаждал такой же тишины и такого же спокойствия» [2: 120]. Христос уже обнял исстрадавшегося человека, но, загнанный скорбями, Мерцалов не сразу это ощутил. Поэтому читателю действительно важно внимательно прочитать пейзаж и подумать над олицетворениями в нем. Любовь Христова победительно подействует на героя, светясь в лице незнакомого старика.

В конце урока, отвечая на вопрос Е1: «Считаешь ли ты, что семья Мерцаловых достойна чуда, которое с ними произошло?» [2: 125], мы вспомним этот бег Мерцалова за милостыней, за милостью, чтобы помиловали, т. е. пощадили, изъявили любовь и ласку. Он не знал, где найти эту любовь, но бежал за нею, пока были силы, а значит, имел надежду. И Бог откликнулся.

«Главное – никогда не падайте духом» – этот совет чудесного доктора чудесно подтвержден рассказом.

Подводя итог урока, зададим вопрос Е2: «Как следует понимать слова о том “великом, мощном и святом”, что было в докторе Пирогове?» [2: 125].

Полагаем, теперь дети скажут, что речь идет о душе доктора, которая была озарена светом Той Любви, что сошла на землю в день Рождества Христова и зовется милосердием.

Авторы поместили рассказ «Чудесный доктор» в раздел «Как человек относится к людям и ко всему живому», открыв его статьей «Идея и проблематика литературного произведения». В конце статьи сказано: «Бесконечны и разнообразны проявления нашей души. Читая литературу, учишься находить лучшие из них и сопереживать добру» [2: 59]. Чтобы эти верные и мудрые слова осуществились, авторы учебника Г. В. Москвин, Н. Н. Пуряева, Е. Л. Ерохина сделали все возможное.

### Литература

1. *Даль В. И.* Словарь живого великорусского языка. Т. 2. М.: Русское слово, 2002.
2. *Москвин Г. В., Пуряева Н. Н., Ерохина Е. Л.* Литература. 6 класс: Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. Ч. 2. М.: Вентана-Граф, 2009.

## ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Павлова И. С

МОУ ДПО «Муниципальный методический центр», Рыбинский МР, Ярославская обл.  
piris916@mail.ru

Информационно-коммуникационные ресурсы и технологии (ИКТ) – одно из эффективных средств модернизации школьной образовательной практики, переориентации ее на компетентностно-ориентированное обучение, что определяет его современное качество. Среди заявленных Федеральным государственным образовательным стандартом ведущих ключевых компетенций – *информационная*, которая позволит выпускнику школы быть успешным в современном обществе.

Изменение системы учебного взаимодействия с использованием ИКТ на уроке *учитель – учащийся* на *учитель – учащийся – мультимедиа* приводит к методическому обновлению целей и задач учебного занятия, содержания и форм учебной деятельности.

Для ученика компьютер выполняет различные функции: самоучителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, досуговой (игровой) среды.

Как показывает современная практика преподавания, наиболее часто учителя используют два типа компьютерного обучения:

а) непосредственное взаимодействие обучающихся с компьютером (обучение без учителя);

б) взаимодействие обучающихся с компьютером через педагога, когда нельзя обеспечить компьютером каждого ученика – в неспециализированном учебном кабинете с передвижным мультимедиакомплексом. Он заменяет обычные наглядные пособия (схемы, плакаты, иллюстрации), традиционные аудиовизуальные средства обучения (видеотехнику), перекрывает возможности вышеперечисленных средств и выводит образование на новый уровень продуктивных технологий обучения.

Использование ИКТ предъявляет повышенные требования к качеству труда и уровню квалификации педагогических работников. Изменяется ролевая позиция педагога на современном интерактивном занятии. Из носителя готовых знаний он превращается в *помощника, тьютора, организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников*. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебную работу в большей степени на разнообразные виды самостоятельной деятельности обучающихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

Компьютер может использоваться *на всех этапах процесса обучения*: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, умений и навыков. Наличие элементов ИКТ и их последовательность зависят от типа урока. Например, при организации урока русского языка целесообразно учитывать следующее:

1. *организация начала урока* – представление учительской презентации, фрагментов текстов художественных произведений, высказываний известных писателей, лингвистических задач, выводящих на проблему, о решении которой будет идти речь на уроке (использование элементов проблемно-диалогического обучения);

2. *проверка выполнения домашнего задания* – организация фронтальной или индивидуальной работы на компьютере (презентация, тесты в программах Excel, «Конструктор сайтов» и др.), представление результатов индивидуальной или групповой творческой работы (презентация, буклет, кроссворд, тест).

3. *объяснение нового материала* – учительская презентация, куда включено моделирование разнообразных объектов и результатов моделирования (схемы, таблицы, графики и т. д.) или фрагменты моделирования с электронных носителей;

4. *первичная проверка понимания* (практикум по выполнению упражнений на основе образцов, работа с индивидуальным заданием, лингвистический тренажер);

5. *усвоение новых знаний и способов действий* (данный этап может быть наиболее насыщен ИКТ):

– визуальное представление определений, подвижных моделей, интерактивных примеров (используется для показа применения правила шаг за шагом);

– самостоятельное изучение содержания мультимедийного учебника;

– изучение теории в режиме «виртуальный наставник» (в данном режиме происходит озвучивание правила и примеров его применения);

– выполнение заданий с помощью тренажеров обучающих программ (озвучивается правильность выполнения, предоставляется возможность потренироваться);

– *закрепление знаний и способов действий* (работа с компьютерными тренажерами, выполнение тестовых заданий в различных программах);

– *обобщение и систематизация знаний* (работа по индивидуальным образовательным маршрутам):

структурирование изученного материала;

использование электронного учебника;

работа над учебным проектом (представление);

выполнение творческих заданий (составление кроссвордов по теме и др.);

изучение исторических фактов становления и развития языкознания;

поиск в сети Интернет дополнительных сведений по проблеме и др.

– *контроль и самопроверка знаний* (тесты в программе «Конструктор школьных сайтов», средствами Microsoft Office Excel, MAMI Testing, UTC, TEST, тестированные задания обучающих программ мультимедийных дисков, «Тестовый мониторинг» программного комплекса АСИОУ «Школа» и др.);

– *подведение итогов урока* (учительская презентация для формулирования выводов и постановки проблемы на следующий урок, презентация итогов групповой или индивидуальной работы, индивидуальная самопрезентация и др.);

– *информация о домашнем задании* (инструктаж по его выполнению – учительская презентация, образец выполнения упражнения, фрагмент художественного текста и др.).

Использование педагогом активных средств обучения цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) способствует оптимизации и интеграции учебной и внеучебной деятельности. Они размещены как в среде Интернет, так и на мультимедийных оптических носителях (электронное учебное издание). В последнее время в образовательной практике все чаще стали использоваться комбинированные продукты сеть / диск, например, «Виртуальная школа Кирилла и Мефодия. Уроки русского языка. 5–9 классы». Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов по русскому языку размещена на интернет-портале <http://school-collection.edu.ru>

Среди *электронных учебных изданий* выделяют несколько основных видов: информационные, обучающие, диагностирующие и др.

К *информационным учебным изданиям* по русскому языку можно отнести энциклопедии, толковые словари, справочники, электронные атласы, электронные книги; например, Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона (в 86 томах с иллюстрациями и дополнительными материалами) или Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля и др.

*Обучающими изданиями* называют различные интерактивные обучающие среды, электронные репетиторы, тренажеры. Следует отметить, что использование игровых форм обучения является наиболее перспективным в плане активизации учебного процесса. Нередко решение соответствующих задач предполагает включение в обучающую программу элементов игры или построение учебного процесса на основе игры.

В период перехода на новый образовательный стандарт разрабатываются электронные приложения к различным авторским программам по русскому языку. В настоящее время можно использовать следующие электронные пособия:

1. Образовательная коллекция 1С. Русский язык. 5–11 классы;
2. Русский язык. Теория. 5–9 классы. Комплект цифровых образовательных ресурсов к учебнику / Под ред. В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой;
3. Русский язык. Практика. 5 класс / Под ред. А. Ю. Купаловой и др.;
4. Русский язык. Практика. 6 класс / Под ред. Г. К. Лидман-Орловой;
5. Русский язык. Практика. 7 класс / Под ред. С. Н. Пименовой;
6. Русский язык. Практика. 8–9 классы / Под ред. Ю. С. Пичугова;
7. Фраза: Обучающая программа-тренажер по русскому языку;
8. Виртуальная школа Кирилла и Мефодия. Уроки русского языка. 5–9 классы;
9. Русский язык для старшеклассников и абитуриентов. Орфография. Упражнения, диктанты-тесты, аудиодиктанты и др.

Некоторые из электронных учебных изданий объединяют в себе несколько типов ресурсов. Например, обучающий компакт-диск «Русский язык. 5–11 классы» содержит одновременно и электронный учебник, и электронный задачник, и электронный справочник, связанный гиперссылками с текстом электронного учебника.

*Диагностирующими электронными учебными изданиями* называют всевозможные тестовые программы, электронные контрольные работы.

По русскому языку предлагаются следующие тестирующие программы:

1. Репетитор 1С. Русский язык;
2. Единый государственный экзамен. Русский язык. Варианты экзаменационных заданий 2005 г. (версия 2.0);
3. Государственная итоговая аттестация обучающихся. Русский язык. Варианты экзаменационных заданий 2010 г. (версия 2.0) и др.

Многие требования не выполняются в готовых тестах, поэтому педагогам можно создавать их самим с помощью специализированных программ. Наиболее часто в практике учителя используются следующие программы: Microsoft Office Excel, Конструктор школьных сайтов, MAMI Testing, UTC, TEST, тестированные задания обучающих программ мультимедийных дисков, «Тестовый мониторинг» программного комплекса АСИОУ «Школа».

Важной частью внедрения новых технологий обучения, связанных с использованием *электронных учебников*, является то, что электронные пособия должны учитывать психологические и психометрические характеристики обучающихся, их психофизиологический статус. В зависимости от силы, слабости, подвижности и некоторых других особенностей нервной системы конкретного обучающегося, доминирования у него того или иного вида памяти и т. д. необходимы разные формы и объемы представления учебного материала и контрольных вопросов.

Пакетов прикладных программ по русскому языку на российском рынке очень много, и год от года их число растет. Поэтому важно не столько научиться работать с каким-либо программным обеспечением, сколько уметь самостоятельно овладевать приемами работы с новыми программами и определять целесообразность их применения в образовательном процессе.

### Проблемы и трудности

1. Приходится создавать свои рабочие материалы (презентации, тестовые работы), так как в имеющихся ЭОР не всегда учитываются индивидуальные особенности учащихся и уровень обученности класса по той или иной теме.

2. При подготовке к уроку с ЭОР необходимо делать отбор материала и заданий, так как часто ресурсы содержат в целом материал для всей основной или средней школы, а не конкретно по классам.

3. Не все имеющиеся ЭОР имеют согласование и рекомендации для применения государственных органов (есть ошибки в теории и практике).

4. Версии представленных дисков дают возможность работы на 1 компьютере (дорого для приобретения на класс).

С развитием компьютерных сетей стало возможно обучение *дистанционно*. При дистанционном обучении необходимо, чтобы и преподаватель, и обучающийся умели работать с персональным компьютером.

Портал «Российское образование» является составной частью Федерального образовательного портала и содержит информацию, структурированную по различным дисциплинам (точные, естественные, в том числе гуманитарные науки), по форматам информационных ресурсов (периодические издания, электронные библиотеки, сайты вузов) и др.

Портал «Грамота.Ру» предоставляет не только возможность поиска по многочисленным ресурсам, но и консультации специалистов в области русского языка и культуры речи.

Интересный опыт работы учителей русского языка представлен в профессиональных сетевых сообществах.

**Сетевое образовательное сообщество «Открытый класс».** Научно-методические и практические разработки учителей русского языка и литературы.

<http://www.openclass.ru>

Сеть творческих учителей.

Педсовет.org. Живое пространство образования. Интернет-ресурс содержит теоретические и практические материалы для проведения уроков, внеклассных мероприятий

<http://pedsovet.org>

UROKI.NET. На страницах этого сайта поурочное и тематическое планирование, открытые уроки, сценарии школьных праздников, классные часы, методические разработки, конспекты уроков, лабораторные, контрольные работы и множество других материалов.

<http://www.uroki.net>

Сетевое объединение методистов – это сайт, предназначенный для методической поддержки учителей-предметников. В нем размещаются различные материалы по русскому языку: методические разработки уроков, учебники и учебные пособия

<http://som.fsio.ru/subject.asp>

Применение современных мультимедиа технологий, разнообразный иллюстративный материал, нестандартная форма подачи учебного материала стимулирует познавательный интерес и поисково-исследовательскую деятельность учащихся.

Использование ИКТ позволяет расширить спектр организуемой внеурочной деятельности по предмету:

- активизировать участие в школьной предметной декаде русского языка;
- реализовать тематические проекты, например проект «Что в имени тебе моем?», где ребята выбирают темы для исследования и представляют их в форме презентаций, буклетов, кроссвордов;
- качественно подготовиться к участию в конкурсах научно-исследовательских работ различных уровней;
- принять участие в Международной игре-конкурсе школьников «Русский медвежонок – языкознание для всех» (2–11 классы) <http://www.rm.kirov.ru/>

Педагог, профессионально владеющий информационными технологиями, может существенно повысить качественный уровень учебного обеспечения, что позволяет модернизировать существующие методы обучения в соответствии с требованиями современного образования, а также применять и разрабатывать новые подходы к организации учебного процесса.

### Литература

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
2. Дидактические материалы курса «Intel-обучение для будущего».

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

*Парунина И. В.*

МКОУ «Каргапольская средняя общеобразовательная школа №4»,  
р. п. Каргаполье, Курганская обл.  
parom78@yandex.ru

Интернет активно используется педагогами для подготовки к урокам и детьми не менее активно для общения. Социальные сети привлекательны для подростков: они реализуют их потребность в общении. В то же время психологи отмечают, что дети порой проявляют пренебрежительное отношение к обучению. Почему бы не использовать любовь к социальным сетям, предложив сеть и для общения, и для обучения? Для меня таким инструментом, позволяющим повысить мотивацию учащихся и качество обучения, использовать новые формы уроков, стала школьная социальная сеть «Дневник». В соответствии с ФГОС информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна обеспечивать дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса, в том числе в рамках дистанционного образования. В сети «Дневник» я нашла возможности для реализации этого требования стандарта.

Школьная социальная сеть «Дневник» – интернет-проект, целью которого является создание единой образовательной сети для всех участников образовательного процесса. «Дневник» представляет разнообразные функции для школьников, учителей и родителей.

Основная функция сайта «Дневник» вынесена в название – электронный журнал и дневник. Зачастую использование подобных сайтов этим и ограничивается. С другой стороны, большинство функций сети «Дневник» направлено на создание среды для общения педагогов, учеников и родителей. В частности, это возможность создания Групп по интересам и событиям.

Мне показалась удобной функция Группа для организации урочной и внеурочной деятельности с использованием элементов дистанционного образования. Применяв возможности данной функции к образовательным задачам, я получила платформу для повышения качества обучения, мотивации учащихся, для развития компетентности в области использования ИКТ в учебных целях, т. е. для устранения выявленных ранее противоречий.

Деятельность учителя осуществляется мною на сайте в различных направлениях.

1. При ведении электронного журнала учителем у учеников появляется возможность доступа ко всем полученным оценкам в любое время. Сайт автоматически определяет средний балл учащегося по предмету, что позволяет детям прогнозировать и корректировать итоговую оценку. В то же время доступ к домашнему заданию и учеников, и родителей повышает качество его выполнения и обеспечивает возможность контроля.

2. Во время карантина и отмены занятий по погодным условиям уроки русского языка и литературы в 8 классе были проведены дистанционно с использованием сайта «Дневник». Работа осуществлялась с помощью функции Группы. Мною были созданы группы «Уроки русского языка в 8а классе» и «Уроки литературы в 8а классе».

Основным инструментом является раздел Страницы. Страница, имеющая название с датой проведения урока по расписанию, является для учащихся руководством к действию, так как именно Страница содержит все этапы урока.

Этапы урока могут быть традиционными: проверка домашнего задания, изучение нового материала, закрепление, домашнее задание.

Но и на традиционном уроке, и на дистанционном дети нуждаются в смене деятельности. Для этого я использую различные источники информации. Основным источником является учебник. Но с использованием возможности добавления ссылок значительно расширяются рамки подачи материала. В уроках мною создавались ссылки на словари и энциклопедии, сайты журналов, страницы сайта «Дневник» для простоты перехода к следующему этапу работы. Активно используется раздел Файлы, в который может загружаться материал для изучения: текстовые документы, мультимедийные презентации, аудио- и видеофайлы, иллюстрации. Особенно эффективно использование этого раздела на уроке литературы.

Дистанционный урок предполагает работу с компьютером, что ведет к зрительной нагрузке. Поэтому на каждом уроке необходима гимнастика для глаз, для которой предложены разные упражнения.

3. Но дистанционное обучение – это не только получение материала учащимися; необходима обратная связь и оценка результатов работы. Учащиеся ведут записи в тетради. Некоторые задания даются для выполнения в электронном виде и затем отсылаются учителю в личном сообщении. Возможно оформление работы в виде текстового документа и размещение в разделе Файлы. Также один из вариантов выполнения задания – ответ на вопрос в разделе Форум.

Контроль может быть осуществлен с помощью раздела сайта «Дневник» Тесты. Учитель может создать тест по любой теме, самостоятельно настраивая функции теста. Важно и то, что учитель видит результат работы с тестом каждого ученика через функцию Отчет.

4. Одним из направлений работы с сайтом «Дневник» является подготовка учащихся к итоговому контролю по теме. В разделе Тесты я создаю аналогичную работу и предлагаю учащимся пройти тест дома. Ученик, естественно, проходя тест дома, пользуется учебником, а значит, закрепляет материал.

5. Некоторые итоговые работы проводятся через сеть Интернет. Это, например, работы, где требуется анализ предложения либо текста.

6. С помощью этой сети я осуществляю и дополнительную подготовку к ГИА и ЕГЭ по русскому языку и литературе через функцию Группа. Здесь можно получить информацию о процедуре экзамена, скачать варианты экзаменационных заданий, а также выполнить задания учителя и получить анализ выполненной работы, рекомендации по повторению материала.

7. Одним из направлений работы учителя, где может использоваться сайт, является внеклассная работа по предмету: олимпиады, викторины, конкурсы. Мною разработан дистанционный конкурс любителей русской словесности.

Ученики и их родители дают положительные отзывы об использовании сайта в учебной деятельности, хотя есть и те, кому было трудно изучать материал самостоятельно. Это неизбежно, так как одним из принципов дистанционного образования является преобладание самоконтроля ученика над контролем учителя. Владение основами самоконтроля – одно из метапредметных умений, которое необходимо формировать у учащихся. Работа учащихся в школьной социальной сети позволяет также формировать и развивать компетентность в области использования информационно-коммуникационных технологий.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Перова Г. А.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №1 города Козьмодемьянска», г. Козьмодемьянск, Республика Марий Эл

Здоровьесберегающие образовательные технологии можно рассматривать как технологическую основу здоровьесберегающей педагогики XXI века и как «совокупность приемов, методов, методик, средств обучения и подходов к образовательному процессу» [2].

Актуальность использования здоровьесберегающих технологий обусловлена потребностью общества и государства в здоровом поколении граждан. «В настоящее время происходит объединение усилий педагогов с представителями естественных и гуманитарных наук для решения общих проблем – перехода к организации обучения параллельно с оздоровлением и профилактикой заболеваний... Педагогу сегодня приходится работать, по сути, с больным поколением детей. По данным специалистов, около 90% из них имеют нарушения физического и психического здоровья. 30–35% детей, поступающих в школу, уже имеют хронические заболевания. К окончанию школы у 50% детей отмечаются функциональные отклонения в состоянии здоровья и лишь 10% выпускников могут считаться здоровыми» [1].

Таким образом, каждому учителю необходимо учитывать то, что присутствующий на уроке ребенок, как правило, нездоров.

Важная составляющая часть здоровьесберегающей работы педагога – это рациональная организация урока, на котором должны использоваться все умения учителя по решению данной проблемы. Каждый новый урок – это ступенька в знаниях и развитии ученика, новый вклад в формирование его умственной и моральной культуры, поэтому важны тщательное конструирование каждого урока и правильная организация учебной деятельности, а именно:

- строгое дозирование учебной нагрузки;
- построение урока с учетом работоспособности класса;
- соблюдение требований гигиены (свежий воздух, оптимальный тепловой режим, хорошая оснащенность, чистота);
- благоприятный эмоциональный настрой;
- проведение физкультминуток на уроках.

Без применения ЗТ на уроках русского языка не обойтись, так как они, в свою очередь, «работают» на усвоение учебного материала и влияют на качество образования. Этот вопрос необходимо рассматривать в комплексе.

Во избежание усталости учащихся необходимо на каждом уроке разнообразить виды работ: ввести игровые моменты, работу с учебником (устную или письменную), комментированное письмо, выполнение небольших творческих заданий. Все это способствует развитию мыслительных операций памяти и одновременно отдыху учащихся. Важен и сам подбор заданий по определенной тематике, связанной с укреплением здоровья, спортом.

На уроках русского языка широко использую для лингвистического анализа в качестве контрольных, самостоятельных работ тексты, пропагандирующие здоровый образ жизни, разные виды спорта, туризм.

Изучение числительных (6 класс) дает возможность использовать тексты об истории Олимпийских игр, о спортивных достижениях (рекордах) в разные периоды, а также рассмотреть режим дня школьников с последующим его обсуждением.

Пропаганда здорового образа жизни, занятия физкультурой и спортом – неотъемлемая часть воспитательного процесса. Желательно на уроке отвести время (2–3 минуты) для проведения словарной работы:

1. «Этимологическая страница» (происхождение названий видов спорта: волейбол, футбол, дзюдо и др.);
2. «Оздоровительная страница» («Словарь мудрых мыслей» с выполнением дополнительных заданий: «Пешком ходить – долго жить», «Воздух, солнце и вода – три кита здоровья»).

Школьной программой предусмотрено выполнение творческих работ на спортивную тематику. Так, в 5 классе школьники учатся составлять спортивный репортаж, в 6 классе им предлагается написать сочинение-описание по картине Т. Н. Яблонской «Утро», в 7 классе сочинение-интервью по картине А. Сайкиной «Детская спортивная школа».

На каждом уроке в любом классе необходимо в течение урока проводить физкультминутки, делать игровые паузы, зрительную гимнастику и, конечно, эмоциональную разгрузку (2–3 минуты): например, послушать музыку, связанную с темой урока, посмотреть слайд с изображением пейзажа.

В то же время учитель должен стремиться вызвать положительное отношение к предмету. Доброжелательный и эмоциональный тон педагога – важный момент здоровьесберегающих технологий.

И все же цель таких уроков – обогащение словарного запаса учащихся, закрепление навыков на материале, который поможет ученикам грамотно заботиться о своем здоровье, предупреждать вредные привычки, будет способствовать их стремлению к здоровому образу жизни. Такие уроки позволяют учителю установить доверительные отношения с детьми, максимально использовать индивидуальные способности школьников для повышения результативности их обучения.

Внедрение в обучение здоровьесберегающей техники ведет к снижению показателей заболеваемости детей, к улучшению психологического климата, активно приобщает школьников к работе по укреплению их здоровья.

### Литература

1. Арон И. С., Анисимова О. С., Бородина Н. В., Тысько Л. Л. Проект «Концепция формирования здоровьесберегающей образовательной среды в республике Марий Эл», 2009.
2. Поташиник М. М. Требования к современному уроку. М.: Центр педагогического образования, 2008. С. 272.



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ НОВЫХ ФГОС

Прокопов В. В.

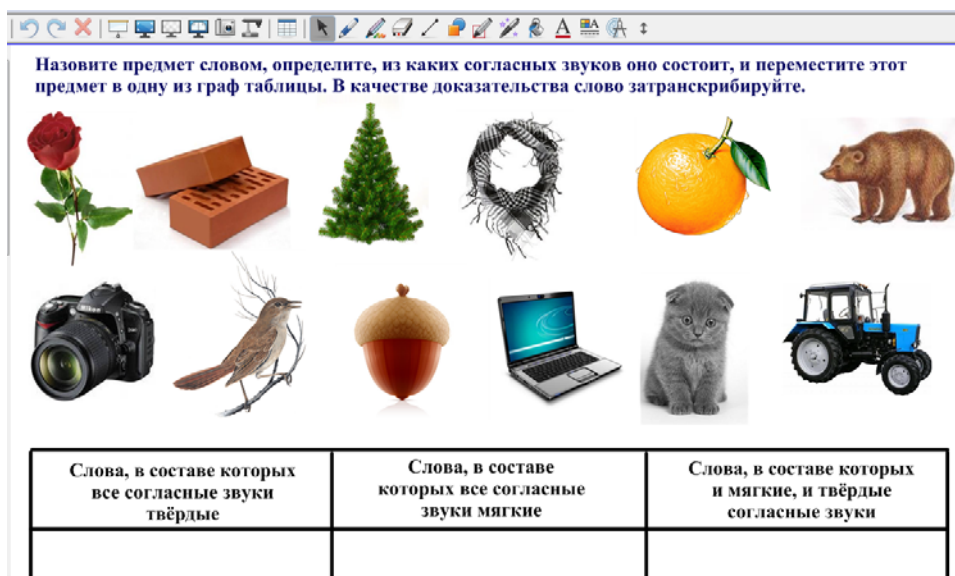
МКОУ «СОШ», с. Зикеево, Жиздринский р-н, Калужская обл.  
wwp007@mail.ru

Создание функциональной информационно-образовательной среды в современной школе необходимо для достижения образовательных результатов, определенных новыми Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). Данная среда создается взаимодействием и взаимосвязью традиционных и инновационных средств обучения: аппаратных устройств, их программного обеспечения, электронных образовательных ресурсов и педагогических технологий.

В основу ФГОС положен системно-деятельностный подход, ориентированный прежде всего на предметную (практическую) учебно-познавательную деятельность обучающихся, поэтому на учебном занятии необходимо включать каждого ребенка в деятельность с учетом его возможностей, способностей, уровня подготовки. Добиться этого позволяют современные средства обучения и, в частности, интерактивная доска, использование которой на уроках русского языка и литературы и во внеурочной деятельности способствует масштабной визуализации, повышению познавательного интереса учащихся, обеспечению эффективного взаимодействия в цепочке «обучающийся – педагог – информация».

Программное обеспечение любой электронной интерактивной доски, представляющее собой средство разработки и хранения электронных дидактических материалов, а также инструментарий для эффективного проведения занятий, позволяет учителю на уроках русского языка и литературы организовывать работу с текстом и изображениями, создавать заметки с помощью электронных чернил, сохранять сделанные заметки для передачи по электронной почте, размещения в Интернете или печати, осуществлять коллективный просмотр web-сайтов, создавать с помощью шаблонов и изображений собственные задания для занятий, демонстрировать и наносить заметки поверх уже готовых цифровых материалов, использовать встроенный в программное обеспечение интерактивной доски презентационный инструментарий для обогащения дидактического материала, проводить демонстрацию цифровых материалов, созданных учащимися, использовать готовые цифровые образовательные ресурсы.

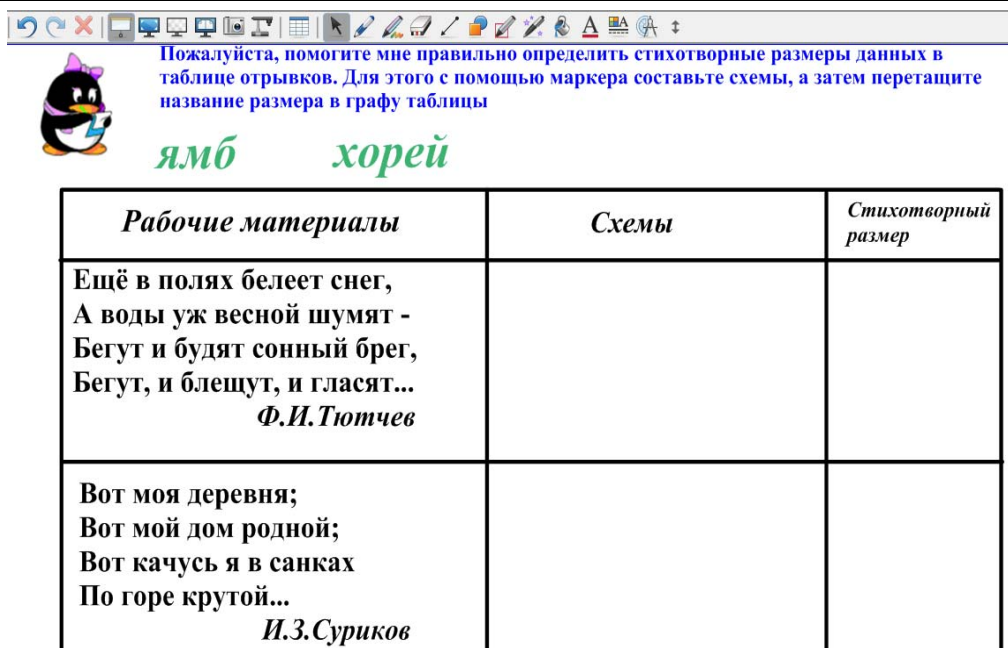
Так, на уроках русского языка в 5 классе при изучении раздела «Фонетика» можно предложить учащимся выполнить упражнение «Звуковой состав слова» (рис. 1), позволяющее формировать предметный навык проведения фонетического анализа слова. Ученикам нужно назвать изображенные на странице предметы, определить их звуковой состав и с помощью режима перетаскивания объектов переместить предметы в одну из трех граф размещенной ниже таблицы: 1. Слова, в составе которых все согласные звуки твердые; 2. Слова, в составе которых все согласные звуки мягкие; 3. Слова, в составе которых и твердые, и мягкие согласные звуки. В качестве доказательства под изображением предмета необходимо с помощью электронного пера сделать транскрипцию обозначающего данный предмет слова. Задание позволяет педагогу развивать метапредметное умение формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение, так как некоторые предметы могут быть обозначены разными словами (например, ель и елка, фотоаппарат и фотокамера) и поэтому после звукового анализа помещены в разные графы таблицы. В процессе выполнения задания обогащается активный и потенциальный словарный запас пятиклассников за счет работы с новым для них словом кашне.



Назовите предмет словом, определите, из каких согласных звуков оно состоит, и переместите этот предмет в одну из граф таблицы. В качестве доказательства слово затранскрибируйте.

Слова, в составе которых все согласные звуки твёрдые	Слова, в составе которых все согласные звуки мягкие	Слова, в составе которых и мягкие, и твёрдые согласные звуки

Рисунок 1. Задание «Звуковой состав слова»



Пожалуйста, помогите мне правильно определить стихотворные размеры данных в таблице отрывков. Для этого с помощью маркера составьте схемы, а затем перетащите название размера в графу таблицы

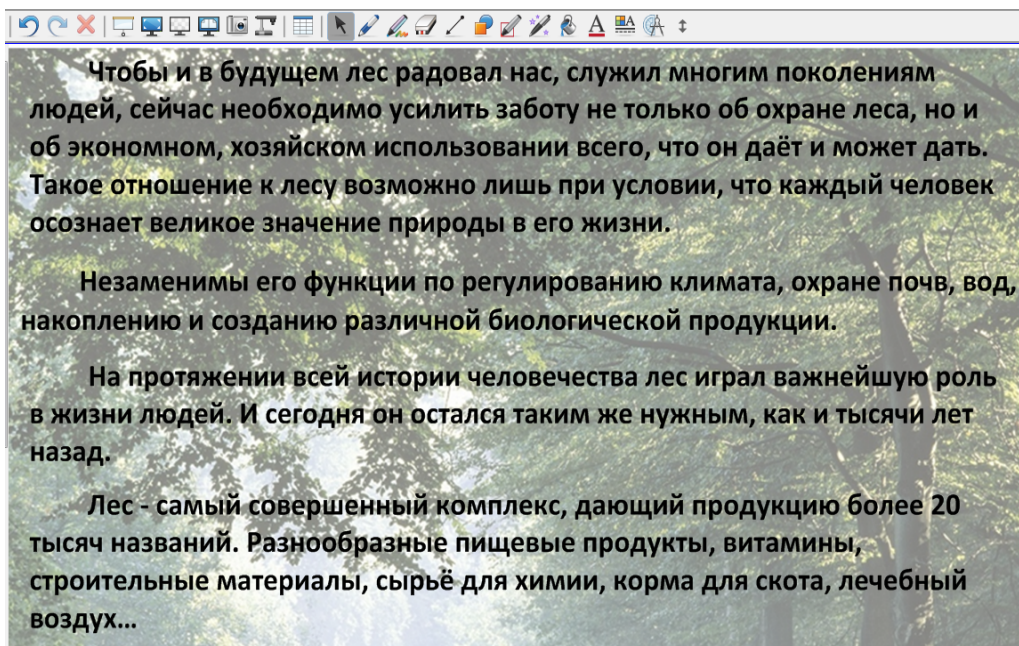
**ямб хорей**

Рабочие материалы	Схемы	Стихотворный размер
Ещё в полях белеет снег, А воды уж весной шумят - Бегут и будят сонный брег, Бегут, и блещут, и гласят... <i>Ф.И.Тютчев</i>		
Вот моя деревня; Вот мой дом родной; Вот качусь я в санках По горе крутой... <i>И.З.Суриков</i>		

Рисунок 2. Задание «Определение размера стиха»

На уроках литературы в 6 классе при проверке усвоения учащимися знаний двусложных размеров стиха целесообразно провести работу с заданием «Определение размера стиха» (рис. 2), в котором анимированный персонаж Лингвиньяша просит помочь ей правильно определить стихотворный размер данных в таблице пяти отрывков. Для этого выполняющим задание необходимо вначале в режиме электронного пера составить схемы рядом с напечатанными отрывками, а затем в режиме перетаскивания объектов переместить название размера в соответствующее поле. Работа может выполняться как одним учеником (в этом случае остальные учащиеся выполняют это задание на местах на заранее распечатанных бланках, сверяя затем свои результаты с теми, к которым пришел работающий на интерактивной доске одноклассник), так и по цепочке группой учащихся.

Много возможностей предоставляет интерактивная доска при работе с текстом. Работая над структурой текста-рассуждения, уместно предложить ученикам задание «Восстанови текст» (рис. 3), в котором нужно переместить абзацы текста, для того чтобы получился связный текст. Учащиеся в процессе работы приобретают разнообразные предметные и метапредметные умения: анализируют содержание каждого абзаца, определяют его микротему, решают, в каком абзаце содержится тезис и в какой последовательности должны следовать доказательства.



**Чтобы и в будущем лес радовал нас, служил многим поколениям людей, сейчас необходимо усилить заботу не только об охране леса, но и об экономном, хозяйском использовании всего, что он даёт и может дать. Такое отношение к лесу возможно лишь при условии, что каждый человек осознает великое значение природы в его жизни.**

**Незаменимы его функции по регулированию климата, охране почв, вод, накоплению и созданию различной биологической продукции.**

**На протяжении всей истории человечества лес играл важнейшую роль в жизни людей. И сегодня он остался таким же нужным, как и тысячи лет назад.**

**Лес - самый совершенный комплекс, дающий продукцию более 20 тысяч названий. Разнообразные пищевые продукты, витамины, строительные материалы, сырьё для химии, корма для скота, лечебный воздух...**

Рисунок 3. Задание «Восстанови текст»

Успешно можно использовать при работе на интерактивной доске возможности сети Интернет, в частности видео с сайта [www.interneturok.ru](http://www.interneturok.ru). На уроке «Определенно-личные предложения» (рис. 4) после объяснения учителя желательно показать видеорассказ М. М. Ровинской, расширяющий представления о структуре определено-личных предложений, по окончании видеоролика – продемонстрировать ученикам скрытые под «шторкой» объекты: напоминание, что такое определено-личные предложения, и замечательный текст В. П. Ас-

тафьева «Приветное слово», обладающий огромным потенциалом для формирования личностных умений. В тексте, насыщенном разными видами односоставных предложений, учащимся необходимо найти определенно-личные предложения, подчеркнуть их грамматические основы и указать, в какой форме находится главный член в каждом из этих предложений.

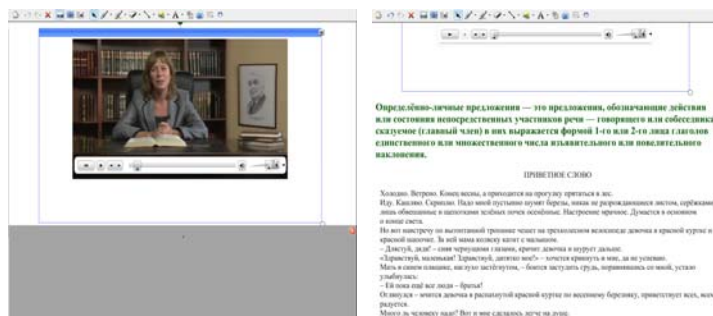


Рисунок 4. Задание «Определенно-личные предложения»

Использование интерактивной доски на уроках русского языка и литературы позволяет повышать мотивацию образования, используя активный интерес подростков к новым технологиям, повышать методический уровень преподавания русского языка и литературы, делать более интенсивным процесс формирования предметных, метапредметных и личностных умений.

### Литература

1. Использование интерактивного оборудования в образовательном процессе. Ч. II. Из практики использования интерактивных досок разных типов в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга: Сб. метод. разработок / Сост. М. Н. Солоневичева. СПб.: РЦОКОиТТ, 2010.
2. Ярославцева Е. И. Интерактивность цифровых коммуникаций и экспериментальные тенденции в современном образовании // Социология образования. 2011. №8. С. 43–53.



## СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО РАЗДЕЛА «ЛЕКСИКА»

*Румянцева А. А.*

МОУ СОШ №4, г. Наволоки, Ивановская обл.  
 alla\_rum62@mail.ru <http://all-rumyanceva.narod.ru>

Каждый год я стремлюсь внести в процесс обучения школьников что-то новое. Поступившее в школу интерактивное оборудование открывает широкие возможности для педагогического творчества, а работа нашей школы по реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» подвигает учителей на освоение новых форм обучения, использование, наряду с обычными, интерактивных учебников. Но не всегда ресурсы, предлагаемые издательствами, отвечают запросам учителей, вызывают определенные сложности при использовании на уроках. Так возникла необходимость в разработке своего интерактивного учебника по русскому языку.

В ноябре 2009 г. я прошла дистанционные курсы Центра «Эйдос» «Электронный учебник: педагогические основы разработки». Познакомилась с особенностями содержания, структуры, личностной ориентации электронного учебника. Результатом этой учебы стало создание раздела «Лексика» электронного учебника по русскому языку в 5 классе.

При создании «Лексики» был использован язык программирования ФоксПро, на котором пишут, в основном, экономические задачи. Его использует Налоговая инспекция. Я являюсь автором идеи этого проекта.

Лексика – раздел электронного учебника по русскому языку для учащихся 5 класса. Материал соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта. В разделе «Лексика» ребята познакомятся:

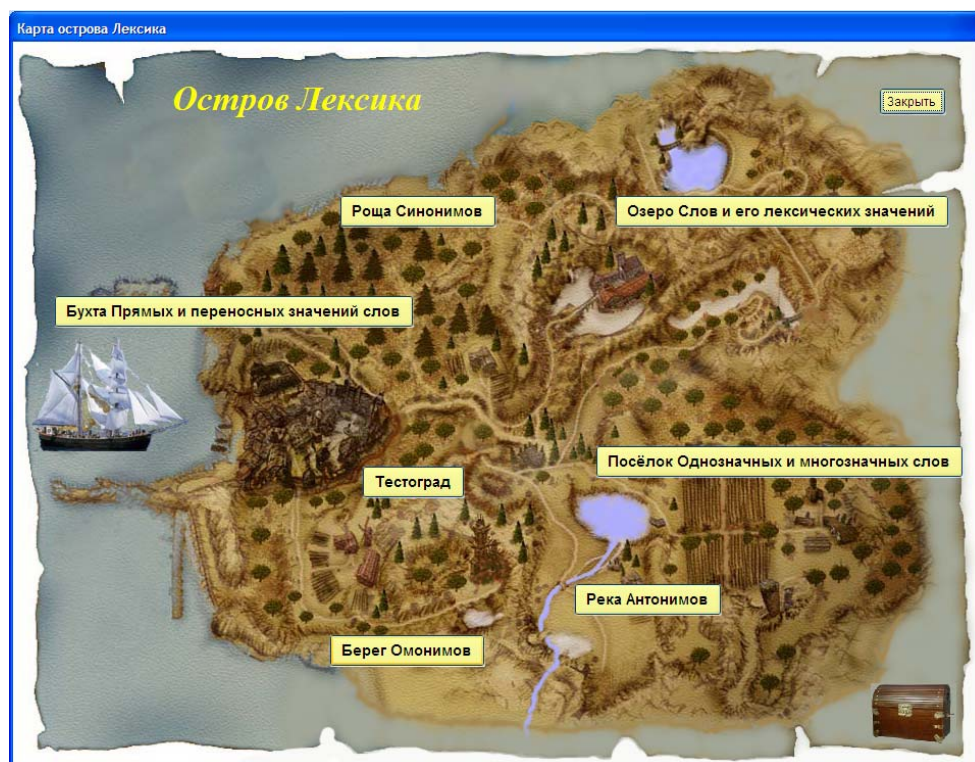
1. со словом и его лексическим значением;
2. с однозначными и многозначными словами;
3. с прямым и переносным значением слов;
4. с омонимами;
5. с синонимами;
6. с антонимами.

Данный материал можно использовать как на уроках русского языка в классе, так и для самостоятельного изучения.

Материал представлен в игровой форме. Вначале дается теоретический материал, а затем задания для закрепления и проверки полученных знаний.

После знакомства с омонимами, синонимами, антонимами ребятам предлагается в Тестограде поиграть в игру «Тетрис».

После завершения изучения темы «Лексика» учащиеся могут проверить свои знания, выполнив тесты (вариант 1, 2), и получить оценки.



**Лексика**

Жил-был в одном городе мальчик по имени Вася. Он очень любил учиться. Вот только уроки русского языка казались ему самыми скучными на свете, и поэтому Вася стал получать плохие отметки.

**Я прошёл к тебе спрветом**


Однажды он отвечал у доски и получил... единицу! Домой пришел такой грустный, что его верные друзья - кот и попугай - решили ему помочь. С помощью знакомого волшебника они устроили для него путешествие к берегам Лингвинии.

Лингва по-гречески - «язык». Жители Лингвинии - Звуки, слова, Предложения - помогли Васе понять, что заниматься русским языком - вовсе не скучное дело. Напротив, это очень интересно и увлекательно!

Кот и попугай решили изучать русский язык вместе с Васей. Втроем они поплыли на корабле по Морю Знаний от Фонетики к Лексике, и ни разу не пошли ко дну благодаря смекалке и тем знаниям, которые приобрели в пути

**Ребята, я предлагаю вам составить компанию этим героям, вместе с ними отправиться в путешествие!**

**Вперёд!**



**Слово и его лексическое значение**

Слова языка образуют его словарный состав, или лексику. Лексика изучается в специальном разделе науки о языке - лексикологии. Каждое слово имеет свое значение, которым отличается от других слов в языке. Например, слово ельник обозначает "лес, состоящий из одних елей". Это его лексическое значение. Лексическое значение слов разъясняется в толковых словарях. Кроме лексического, слово имеет и грамматические значения. Например, у существительных можно определить род, падеж, число, у глаголов - время, лицо и число.

Словарный запас людей неодинаков: у одних он больше (например, словарь произведений А.С. Пушкина составляет около 22 тысяч слов), у других меньше. Чем образованнее человек, тем большим количеством слов он владеет. Нужно постоянно пополнять свой словарный запас, а для этого следует больше читать, прислушиваться к тому, как говорят люди, владеющие литературной речью, чаще заглядывать в разные словари. Самый большой толковый словарь состоит из 20 томов и включает около 73000 слов. Есть и "Школьный толковый словарь русского языка", его авторы - М.С. Лапатухин, Е.В. Скорлуповская, Г.П. Снетова. В толковых словарях слова располагаются по алфавиту.

Прочитайте материал таблицы. Подумайте, почему надо быть особенно внимательным к использованию слов, которые в ней сопоставляются.

Слово	Лексическое значение	Примеры
невежливый	Грубый, нечуждый, резкий	Невежливый ответ
невежественный	Неучёный, малообразованный, жеманный, безграмотный	Невежественный человек

С каким из данных слов не может сочетаться слово **стая**?

Не знаю  
 журавлей  
 лебедей  
 оленей  
 рыб

Какое из прилагательных может сочетаться со словом **класс**?

Не знаю  
 дружелюбный  
 дружественный  
 дружеский  
 дружный

Какое утверждение является верным? Лексика - раздел науки о языке, который изучает слово с точки зрения его...

Не знаю  
 морфологических признаков  
 смыслового значения  
 синтаксической роли в предложении  
 звукового состава

По горизонтали:

- Искусственное русло.
- Стадо лошадей или оленей.
- Наружный запекшийся слой хлеба.

По вертикали:

- Площадка для катания на коньках.
- Несколько инструментов, предназначенных для какой-либо работы, например, для выпиливания.
- Узкая полоска ткани.

Расставьте буквы так, чтобы получились слова. В столбике есть лишнее слово. Назовите его.


С	Н	И	Н	Е	Т
О	Ж	И	В	Т	
К	О	Й	Х	Е	К
Л	У	Ф	Т	Б	О
А	Б	О	Б	Р	Ь

Разгадайте кроссворд

1		2		3
4				
5				

### Синонимы

Синонимы - это слова одной части речи, различные по звучанию, но близкие по значению



Бегемот - пиппопотам

Прочитайте отрывок из песенки. Запомните пары синонимов

Поесть и подкрепиться,  
Спешить и торопиться,  
Пернатые и птицы,  
Колы и единицы,  
Потерянный - пропавший,  
Сверкающий - блестящий,  
К любому слову мы найдём  
Синоним подходящий

Укажите синонимы к слову **смелость**

Отвага	<input type="checkbox"/>
Храбрый	<input type="checkbox"/>
Мужество	<input type="checkbox"/>
Гордость	<input type="checkbox"/>
Храбрость	<input type="checkbox"/>
Бесстрашие	<input type="checkbox"/>

Подберите синонимы с удвоенными согласными

Вольничный лист	. . . д . д . . . . .
Специальность	. . . . . с с . . . . .
Обучение животных	. . . . . с с . . . . .
Скорый поезд	. . . . . с с . . . . .
Асфальтированная дорога	. . . с с . . . . .
Популярная игра на льду	. . . ж ж . . . . .
Помещение в школе	. . . с с . . . . .

Исключите лишнее слово в строке:

Огонь	Дым	Пламя
Алфавит	Азбука	Числописание
Лошадь	Конница	Кавалерия
Бросать	Кидать	Ловить
Ураган	Дождь	Буря
Шалун	Тихоня	Озорник

Впишите в пустые клеточки синонимы, состоящие из такого же количества букв, что и соответствующие им слова:

лес	. . . . .
гора	. . . . .
мороз	. . . . .
хотеть	. . . . .
темнота	. . . . .
крепость	. . . . .
сообщение	. . . . .
невиданный	. . . . .
равнодушный	. . . . .

Кто может "лягать, твэкать, скулить, завывать"?:

Не знаю  
 Пес  
 Ветер

Слова одной и той же части речи, которые обозначают одно и то же, но могут отличаться друг от друга оттенками лексического значения, называются:

Не знаю  
 Омонимами  
 Синонимами  
 Антонимами

Найдите синонимы к слову **учебник**:

Не знаю  
 Книга  
 Пособие  
 Журнал  
 Руководство  
 Словарь  
 Энциклопедия

### Прямые и переносные значения слов


В словосочетании железные гвозди прилагательное обозначает "сделанный из железа", а в словосочетании железное здоровье это прилагательное обозначает "крепкий, сильный".

Почему одно и то же слово железный употребляется в этих как будто бы далеких друг от друга значениях? Вещи из железа прочные, крепкие. И здоровье может быть очень крепким, как железо. Поэтому и стали крепкое здоровье называть железным. Так у слова железный, наряду с прямым значением, появилось переносное значение. Перенос названия происходит, если у предметов есть какое-либо сходство, например, цвет спелой пшеницы и золота: золотая (пшеница) - то есть светло-жёлтая, похожая цветом на золото. Нередко действия людей приписываются неживым предметам, например, говорят, ветер уснул, т.е. затих, замер, о ветре сказано как о человеке.

В толковом словаре указывается не только прямое, но и переносное значение слов. Например: Ослепительный, -ая, -ое, -лен, льна, -льно  
1. Очень яркий, слепящий глаза. Ослепительный свет солнца.  
2. Перен. Необычайный, поразительный. Ослепительная красота.

Писатель К. Чуковский записал несколько высказываний малышей, не знавших о переносных значениях слов.

1. Я в школу не пойду, - заявил пятилетний Сережа. - Там на экзаменах режут.



2. - Вот зимой выпадет снег, ударят морозы.  
- А я тогда не пойду на улицу.  
- Почему?  
- А чтоб меня морозы не ударили.

Раскинем умом. Ответьте на следующие вопросы:

1. Могут ли человека после брани окружить почёмтом?
2. Будет ли больно, если бьют челом?
3. Может ли быть дело в шляпе?
4. Чересчур - это много или мало?

Ключ: 1) Брань - ругань, ссора, грубые слова. Брань - война, битва.  
2) Челом - это не только отверстие печи, но и лоб. Бить челом - значит униженно просить, низко кланяться.  
3) О деле, уже почти решённом, за исход которого нечего бояться, и говорят: "Дело в шляпе".  
4) Чур - это бог домашнего очага, дух предков. Чур - граница, предел, межа. Отсюда и значение слова чересчур: через границу.


В каком сочетании слов глагол употреблён в прямом значении?

Не знаю  
 Плачет малыш  
 Плачет чайки  
 Плачет ветер  
 Плачут сосульки


Укажите слово, имеющее прямое значение: Сквозь волнистые туманы Пробирается луна. На печальные поляны Льёт печально свет она А.С.Пушкин

Не знаю  
 Луна  
 Лёт


Прочитайте предложения и рассмотрите рисунки, сделанные мальчиком. Какие он допустил ошибки и почему?



На морозе щёки горят.



Петя светился от счастья



Мороз сковал речку


Какое из сочетаний слов употреблено в переносном значении

Не знаю  
 Тяжёлый камень  
 Холодный ветер  
 Сладкий сон  
 Острый нож



Омонимы
✖

Омонимы - слова одной и той же части речи, одинаковые по звучанию и написанию, но совершенно разные по лексическому значению.



Игла ека - игла для шитья - игла ёлки. Таковы, например, слова брань (ругань) и брань (битва), ключ (отмычка) и ключ (источник), коса (вопосы) и коса (сельскохозяйственное орудие), и коса (длинная узкая отмель), жать (давить, стискивать, сжимать) и жать (срезать под корень стебли хлебных растений), рой (существительное: пчелиный рой) и рой (глагол рыть в повелительном наклонении: рой яму), сыр (существительное) и сыр (краткое прилагательное).

Такие слова-тезки встречаются в художественной литературе, особенно в стихах. Например, у В.Я. Брюсова:

Ты белых лебедей кормила,  
Откинув тяжесть чёрных кос...  
Я рядом плыл, сошлись кормила,  
Вечерний луч был странно кос.

Омонимы отличаются от многозначных слов тем, что абсолютно невозможно в их лексических значениях найти что-то общее. Иногда омонимы могут быть не только слова, но и сочетания слов.

Лет до ста расти  
Нам без старости.  
(В. Маяковский)

### Омонимы

Много разных есть ключей:  
Ключ - родник среди камней,  
Ключ скрипичный, завитой,  
И обычный ключ дверной.  
(Д. Лукин)

Я всё то, что есть на свете,  
Все народы на планете,  
Мой омоним - враг войны,  
Друг труда и тишины.

Я - жилище для зверька,  
Для сверчка и паука,  
Есть еще и тезка мой:  
Редкостный зверёк пушной.

Вот слово. Для решенья  
В нём отыщите два значения:  
Несётся первое к реке,  
Другое шёлкнуло в замке.  
Одно лепечет на поляне,  
Шумит в лесу и на лугу,  
Другое улеглось в кармане  
И там всё время ни гугу.

Спрятанное слово

Впишите в клетки слова, совпадающие по звучанию, но совершенно различные по значению, и в вертикальном выделенном столбце вы прочитаете общее название таких слов.

N	1	2	3	4	5	6
1	.	.	.	.	.	.
2	.	.	.	.	.	.
3	.	.	.	.	.	.
4	.	.	.	.	.	.
5	.	.	.	.	.	.
6	.	.	.	.	.	.

1. а) Синоним слова плохой; б) антоним слова упитанный.  
2. а) Последовательный ряд музыкальных звуков (до, ре ми и т.д.); б) название третьей буквы греческого алфавита.  
3. а) Покрытая льдом площадка; б) машина для укатывания дороги.  
4. а) Верхняя, ветвистая часть дерева; б) денежная единица некоторых европейских стран.  
5. а) Уменьшительно-ласкательная форма существительного кот; б) морское млекопитающее с ценным мехом.  
6. Продукты, идущие в пищу животным; б) задняя часть судна.

Определите слово, имеющее омоним:

Не знаю  
 Омонимами  
 Синонимами  
 Антонимами  
 Однозначными

Определите слово, имеющее омоним:

Не знаю  
 Стекло  
 Стена

Укажите, как называются выделенные слова в предложениях: ТУШИТЬ свет. ТУШИТЬ мясо

Не знаю  
 Однозначными  
 Многозначными  
 Синоним  
 Омоним  
 Антоним

Тестоград
✖

говорить
молчать
 Звук
Помощь
Старт

!!!

Антонимы

Синонимы

Омонимы

Тестоград
✖

Ответов 21 правильных 21

Антонимы


Синонимы

Омонимы

### АНТОНИМЫ

Слова одной и той же части речи, противоположные по смыслу, называются антонимами.

Минус - плюс,  
Огонь - вода.  
Дерзкий - осторожный.  
Все антонимы всегда  
Противоположны.



**Открыть - закрыть**

**Вспомните стихотворение американского поэта Д. Чарди об игре "наоборот"**

Скажу я слово: Высоко. А ты ответишь:	
Скажу я слово: лотолок. А ты ответишь:	
Скажу тебе я слово: трус. Ответишь ты:	
Теперь начпо я скажу. Ну, отвечай	

**Хорошие речи приятно и слушать**

Антонимы нередко используются в поэзии. Найдите антонимы в стихотворении В. Полторацкого "Слово о словах", которое построено на антонимии.

Слова бывают разные - то дельные, то праздные.  
То честные, правдивые, то лживые, фальшивые.  
Есть слово - утешения и слово - удушья.  
Есть трезвые и пьяные, лукавые, туманные.  
Есть чистые, алмазные, а есть бесстыдно-грязные.  
Одни помогут выпрямить, другие - душу вытравить.  
Есть речь огнём горящая, есть тлением смердящая.  
Слова - высокой доблести, и - самой низкой подлости...  
Поэт, тебе назначено засеять душу зёрнами.  
Так сей же иначе, как чистейшими, отборными.  
Не злыми, не блудливыми, а добрыми, правдивыми,  
Чтоб хлеб добросердечности давала нива вечности.

**К словам левой колонки подберите антонимы из правой:**

Близкий	злой
Честь	холодный
Редкий	незнакомый
Правдивый	новый
Узкий	молчать
Известный	дальний
Говорить	ложный
Активный	густой
Старый	бесчестье
Горячий	широкий
Добрый	пассивный

**Спрятое слово**

Заполните колонку антонимами к указанным слева словам, и в вертикальном выделенном столбце вы прочитаете общее название таких слов.

Слово	А н т о н и м
горький	
начинать	
буря	
рыхлый	
трудолюбивый	
короткий	
свет	

Слова одной и той же части речи с противоположным лексическим значением называются:

- Не знаю
- Синонимами
- Антонимами
- Омонимами

Выберите пары антонимов:

- Не знаю
- смелый - грубый
- щедрый - скупой
- гигант - карлик
- скромный - хитрый


Определите антоним к прилагательному бледный в значении "слабо окрашенный":

- Не знаю
- Яркий
- Румяный
- Выразительный

### Однозначные и многозначные слова


Слова, имеющие одно лексическое значение, называются однозначными. Слова, имеющие несколько значений, называются многозначными.

Отгадайте загадку:  
Они бывают для шитья,  
И у ежа их видел я.  
Бывают на сосне, на ёлке,  
А называются .....



В толковом словаре можно узнать, является ли слово однозначным или многозначным. Разные лексические значения многозначного слова помещаются в одной и той же словарной статье и нумеруются подряд.

Например:  
Игла, -ы, мн. иглы, игл, ж.р.  
1) Инструмент для шитья. Швейная игла.  
2) Лист хвойного дерева. Опавшие иглы.  
3) Обычно во мн. ч. Колочки на тепе животных. Иглы ежа.




Прочитайте отрывок из знакомой вам сказки Л.Кэрролла "Алиса в Стране чудес".

- Глупости! - рассердилась Мышь. - Вечно всякие глупости! Как я от них устаю! Этого просто не вынести!  
- А что нужно вынести? - спросила Алиса (она всегда готова была услужить). - Разрешите, я помогу!


Сколько значений выделенного слова, по-вашему, знала Алиса? Как называются слова, имеющие несколько лексических значений?

Какое слово называется многозначным?


- Не знаю
- Диалог
- Суффикс
- Корень
- Тюль



Наша школа вышла на субботник.



Лодка уткнулась носом в берег.



Артиллерист чистил ствол пушки.

Мальчик прочитал предложения и сделал к ним рисунки. Какие ошибки он при этом допустил? Почему?

Определите лексические значения слова свежий

N	N	значение
1	0	доброкачественн
2	0	новый
3	0	чистый
4	0	прохладный

Какое утверждение является неверным?

- Не знаю
- Многозначные слова называют разные предметы, признаки, действия, сходные в чём-то между собой.
- В толковых словарях указывается только прямое значение слова

Помимо представленного раздела «Лексика» в моем электронном учебнике есть раздел «Фонетика». Эти разделы учебника интересны моим ученикам. Они способствуют повышению интереса учащихся к предмету и, как следствие, росту качества знаний учащихся. Материал для вас представила в виде слайдов в вордовском документе, но он существует и в электронном варианте.



Тест

Вопрос N 1

Ваша оценка: 2!

Определите лексическое значение слова *изморось*

похожий на иней осадок, образующийся в туманную, морозную погоду на ветвях

морозные узоры на стекле

очень мелкий дождь

Назад Вперед

#### Литература

1. Александрова Г. Занимательный русский язык. СПб., 1998.
2. Богданова Г. А. Тестовые задания по русскому языку в 5 классе. М., 2009.
3. Волина В. Веселая грамматика. М., 1995.
4. Ладыженская Т. А. Русский язык в 5 классе. М., 1977.
5. Малюшин А. Б. Тестовые задания для проверки знаний учащихся по русскому языку в 5 классе. М., 2009.
6. Чеснокова Л. Д. На берегах Лингвинии. М., 1996.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОИСКУССТВА В ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ

*Степанова Е. В., Пачкова В. А.*

Гимназия №3, г. Зеленодольск, Республика Татарстан

Современный урок литературы невозможен без сопоставления литературных произведений с другими видами искусства, в частности кино. Этот органический синтез помогает учителю будить воображение учеников, стимулировать их творческую активность. Конкретно-наглядная основа урока делает его ярким, зрелищным и поэтому запоминающимся. Но обращение к данной теме вызывает ряд вопросов: какова роль кинофрагмента, не осуществляется ли подмена работы с текстом более легким видом – просмотром, не является ли данный прием погоней за получением требуемой повсеместно отметки – использование ИКТ; важно, чтобы этот прием не стал «приемом ради демонстрации приема».

Экранизацию литературных произведений мы используем на своих уроках в течение трех лет. Во многом интерес к данному виду деятельности определился техническими возможностями школы.

Свою работу в этом направлении мы с учениками начинали с просмотра на уроках фрагментов мультипликационных фильмов, так как именно этот жанр вполне соответствовал возрасту пятиклассников. Содержание мультфильмов было знакомо пятиклассникам с детства, что позволило выстроить работу на уровне осмысления, анализа, а не ознакомления с данным фрагментом. Популярность повести «Малыш и Карлсон» А. Линдгрена в России объясняется именно удачной экранизацией Б. Степанцева. В Швеции гораздо популярнее «Пеппи Длинныйчулок». Ребятам предлагалось оценить цветовое решение фрагмента мультипликационного фильма. В ходе обсуждения ученики пришли к выводу, что в яркие цвета окрашено лишь то, что имеет отношение к миру детства ребенка, что понятно и близко ему, что составляет его мечту. Так намечился конфликт между представлением о мире взрослого и ребенка. В ходе дальнейшей работы над произведением и эпизодами намеченный конфликт стал явственнее, самым удачным разрешением этого конфликта оказались слова Карсона-Мишулина: «Люди, взрослые, вечно занятые взрослые! Помните, у вас у всех был свой колокольчик. Вы слышите нас, откройте окна, откройте настежь, чтоб я мог влететь к каждому из вас...» (Режиссер-постановщик: В. Плучек, М. Микаэлян). Так прошел урок «Детство с Карлсоном». Использование на данном уроке фрагментов мультипликационного и художественного фильмов позволило сделать работу на уроке более активной, занимательной и в то же время полезной; подобный вид работы позволил сделать урок «легким» за счет смены видов деятельности, и 45 минут урока пролетели незаметно для детей.

Использовать отрывки из мультипликационных фильмов в пятом классе можно и на уроках, посвященных устному народному творчеству. Так, при изучении русской народной сказки «Царевна-лягушка» мы с пятиклассниками просматривали одноименный мультфильм (режиссер М. Цехановский, 1954 г.). Этот мультфильм помогает разрешить вопрос о злых и добрых силах в сказке. И снова немалое значение имеет цветовое оформление. Учащиеся замечают, как меняется цветовой фон в мультфильме с развитием действия. В самом начале от светлых и ярких красок при изображении Василисы Прекрасной до темных, почти черных с появлением Кощея Бессмертного. Затем на протяжении всего мультфильма учащиеся еще несколько раз отмечают резкую смену цветов от светлых к темным (в эпизоде, когда герой сжигает лягушачью кожу, или в финале, когда он оказывается в царстве Кощея). Подобный контраст способствует четкому разграничению добра и зла в сказке.

Урок «Рождественские традиции в произведении Н. В. Гоголя “Ночь перед Рождеством”» обогатило использование кинофрагментов из фильма «Вечера на хуторе близ Диканьки» (1961) А. Роу, ученики могли представить, как осуществлялись те или иные обряды, наглядно, при помощи художественного фильма увидели колдования, народные зимние игры. Использование кинофрагментов облегчило знакомство с культурными традициями нашего народа.

Иногда экранизация ставит перед тобой вопросы и заставляет увидеть в произведении то, чего раньше совершенно не замечал. Например, при просмотре кинофильма «Руслан и Людмила» возник вопрос: почему в фильме есть изображение церквей, звук колокольного звона, но нет обряда венчания? Более внимательный просмотр только укоренил вопросы, так как свадебный обряд показан с множеством языческих деталей, да и Людмилу после свадьбы с Русланом Владимир обещает отдать в жены тому, кто ее спасет. Вероятно, Пушкиным изображена Русь переходного периода от язычества к христианству. Школьная программа не освещает подобные вопросы исторического и культурного наследия, мы привыкли говорить о любви, изучая данное произведение Пушкина, и очень мало об исторической основе этого произведения, хотя нельзя не признать ее существования.

Конечно, в каждом конкретном случае учитель, отбирая используемый на уроке материал, будет исходить из его содержания: что можно использовать на уроке и с какой целью. Иногда эпизод из кинофильма – находка для учителя литературы. Так было с использованием начального эпизода с дедом Слышко из кинофильма «Каменный цветок» (1946, режиссер А. Птушко), в котором в форме диалога представлены отличия сказа от сказки, таким образом, использование кинофрагмента помогло в освоении в занимательной форме теории литературы в 6 классе, когда возраст учеников пока еще не позволяет им отнестись к литературоведению как к науке.

Иногда освоение непростых вопросов теоретического характера значительно упрощает обращение к эпизоду кинофильма. Например, разбирая средства создания образа Башмачкина в повести Н. В. Гоголя «Шинель», мы обращались к тексту при характеристике портретных деталей, речи, имени, а при характеристике взаимоотношений с другими персонажами уместным было обращение к одноименному фильму (1959 г., в главной роли Ролан Быков).

Особое место отводится тому материалу, где авторский замысел не совпадает с режиссерским воплощением. Так, при сопоставлении эпизода последнего свидания в повести и в кинофильме «Ася» (1978 г, режиссер И. Хейфиц) замечаем расхождения текста произведения и экранизации и понимаем, что в фильме господин Н. Н., не выдержав объяснения, первым уходит, что показывает еще большую неспособность принимать решения, но не берется во внимание очень важная черта в характере Аси – стремление к независимости. Ася не могла так покорно слушать упреки в свой адрес. Важно показать ребятам эти расхождения между литературным произведением и экранизацией.

В шестом классе мы обращались к экранизации романа А. С. Пушкина «Дубровский» (режиссер Б. Медведев, 1936 г.). И здесь следует выделить несколько аспектов, на которые учащиеся должны обратить внимание. Во-первых, раскрытие социальной тематики, в частности особое положение Троекурова в уезде, почтение, заискивание перед ним соседней и гостей. Так, шестиклассники замечают особенности игры актеров в сцене договора Троекурова с Шабашкиным о том, чтобы отнять имение у Дубровского, и в сцене суда. Учащиеся говорят, что все окружающие Троекурова ходят как бы приседая; читая приговор, судья меняет тон голоса от нарочито вежливого до неприязненного, произнося имена Троекурова и Дубровского. Кроме того, по-разному подаются бумаги на подпись – с поклоном Троекурову и небрежно Дубровскому. Все это: детали, жесты, мимика актеров – подтверждает идею власти денег в обществе, обреченность положения Дубровского. Во-вторых, фильм помогает решить еще один вопрос, поставленный в романе, – могут ли дворяне и народ объединиться в борьбе за общее дело? И в этом случае мы наблюдаем за действиями людей Дубровского. В фильме более подробно показывается быт ушедших в разбойники людей, разбой и грабеж помещиков. Ученики говорят о нескольких эпизодах, которых нет в романе, но которые ясно показывают разницу между Дубровским и его людьми: это эпизоды лихой скачки разбойников по дороге, это нападение на имение Верейского (без Дубровского), первое нападение на имение Троекурова (без ведома и согласия Дубровского). И если Дубровский – «благородный разбойник», желающий отомстить (но впоследствии отказывающийся даже от мести), то его люди превращаются в разбойников настоящих, разбойников, которые грабят и убивают. И подобные сцены как бы разводят по разные стороны главного героя и его людей, дворянина и народ, заставляя задуматься над возможностью их объединения. Помимо этого интересно сопоставить финал романа и фильма. Если автор не рассказывает нам, что же на самом деле случается с Дубровским («Поймали несколько человек из его шайки и узнали от них, что уж Дубровского между ими не было... Никто не знал, куда он девался... По другим известиям узнали, что Дубровский скрылся за границу»), то в фильме показано, как несколько разбойников, старая няня Егоровна покидают эти места, несут с собой раненого Дубровского. Но заканчивается фильм тем, как люди Дубровского нападают вторично на имение Троекурова, как один из людей Дубровского наводит ружье на помещика и стреляет. Выстрел слышен уже за кадром. И вот здесь ученики начинают рассуждать, для чего понадобилось именно такое завершение истории? Что хотел сказать режиссер фильма таким финалом? Что Дубровский отомщен? Или что шайка, потеряв своего предводителя, не посчитавшись с его запретом, продолжает разбойничать и нападает на дом, где жила Маша Троекурова? Шестиклассники выдвигают свои версии объяснения такого финала фильма, рассуждая, соответствует ли версия режиссера общей направленности романа.

Постепенно, постигая с помощью кинофрагмента характер персонажа (как в случае с Карлсоном), средства создания образа (фрагмент из кинофильма «Шинель»), мы с учениками учимся воспринимать киноискусство не только как вспомогательное средство, позволяющее полнее проанализировать литературное произведение. Мы учимся обращать внимание на игру актеров, на режиссерские находки, на умело подобранный реквизит, костюм, цветовое решение, мы начинаем понимать, что иногда замысел автора произведения расходится с видением режиссера. Мы учимся сопоставлять игру разных актеров в воплощении характера, например Хлестакова в исполнении Евгения Миронова и Андрея Миронова, сравниваем экранизации «Благородный разбойник Владимир Дубровский» (1988, режиссер Н. Михалков) и «Дубровский» (1936, режиссер Б. Медведев), пытаемся выяснить, какая из них в большей мере соответствует авторскому замыслу. Все это рождает в учениках более внимательное отношение к кино и художественному произведению. Они становятся не просто зрителями, у которых интерес вызывает увлекательный сюжета, – они становятся зрителями, способными оценить кинематографический «почерк», у них развивается свой вкус, они начинают понимать и ценить искусство.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УУД НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Умнова М. С.

Издательство «Планета», г. Москва  
metod-globus@mail.ru

Происходящие сегодня в нашей стране социокультурные изменения неопровержимо доказывают, что существующее образование не удовлетворяет актуальным запросам общества. Лозунг «Образование на всю жизнь», основанный на представлении о прогнозируемости и стабильности условий будущей деятельности, остался в прошлом. «Образование в течение жизни» – вот направление сегодняшнего дня. Каждый учитель сегодня ищет ответ на вопрос, как сделать образование лично значимым, помогающим ребенку самоопределиться в жизни, решать возникающие жизненные проблемы, не теряться в потоке информации.

Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего через формирование **универсальных учебных действий**, которые являются инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. **Овладение учащимися УУД создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться.**

Еще один аспект сегодняшнего образования, безусловно, затрагивает технический прогресс в обществе: стремительное внедрение в повседневную жизнь человека компьютера не может быть проигнорировано школой. **Учителя должны** использовать компьютер для формирования у школьников умений работать с информацией: систематизировать, обобщать, выделять главное, структурировать и т. д.

Издательство «Планета» разработало целую линейку методической литературы с электронными интерактивными приложениями (CD-дисками) для уроков русского языка. Все методические пособия полностью соответствуют требованиям нового образовательного стандарта и могут использоваться учителями, работающими по любым учебным программам.

В книгах и на дисках содержатся краткие теоретические сведения и задания различных типов.

1. Тесты с выбором одного правильного ответа из нескольких предложенных.
2. Задания на установление соответствия или закономерностей.
3. Задания на выявление общих признаков (найди лишнее).
4. Задания на отработку орфографической грамотности обучающихся.
5. Задания на восстановление текста.

**При работе с интерактивными приложениями у обучающихся формируются следующие УУД:**

– регулятивные: определение последовательности действий, предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, выделение и осознание обучающимися того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения, контроль и оценка результатов процесса и результатов работы;

– познавательные: поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний, осознанное построение речевого высказывания в письменной форме, рефлексия способов и условий действия, анализ объектов с целью выделения признаков, выбор оснований и критериев для классификации объектов, синтез, т. е. составление целого из частей, установление причинно-следственных связей, построение логической цепочки рассуждений.

Электронные интерактивные приложения дают возможность многократного выполнения заданий, что позволяет каждому школьнику самостоятельно закрепить и пополнить знания, полученные в классе, самостоятельно оценить и при необходимости повысить свой уровень знаний, а учителю – проводить постоянную диагностику качества знаний обучающихся.

Применение учителем русского языка в своей работе электронных интерактивных пособий **способствует интенсивному формированию универсальных учебных действий**, повышению качества усвоения материала учащимися, стимулирует интерес к предмету и активизирует познавательную деятельность обучающихся. Использовать интерактивные приложения можно на персональном компьютере, при помощи мультимедийного проектора или на интерактивной доске любого типа.

Отдельно хотелось бы рассказать о совместном проекте издательства и сети творческих учителей **«Ассоциативный орфографический словарь с применением ИКТ» (5, 6, 7, 8, 9 классы).**

Очень часто учитель говорит своим ученикам: «Запомните... Это надо запомнить...», – но не разъясняет им, как это сделать. Почему-то считается, что для ребенка запоминание – это вполне естественный процесс, а на практике чаще всего учитель сталкивается с тем, что школьник не может запомнить словарный минимум. Нельзя забывать об ассоциативной памяти в вопросе о способах запоминания.

Ассоциативный орфографический словарь восполняет это слабое методическое звено в работе над непроверяемыми написаниями, демонстрируя учащимся механизм запоминания словарных слов: безударная гласная запоминается по ассоциативному слову-опоре, орфография которого не вызывает затруднений: **ЛИ-**мо'н – к**И**слый, б**А**грый – зак**А**т и т. д.

Каждая книга-словарь дополнена электронным интерактивным приложением (CD-диск). Возможности ИКТ позволили вместо традиционных статей (слово + словесная ассоциация) создать динамические словарные странички, состоящие как бы из нескольких «кадров», что придает ассоциативной истории сюжетный характер.



Практически все словарные статьи озвучены, и, в целом, интерактив заметно увеличил ассоциативное содержание орфографического словаря при помощи дополнительных зрительных и слуховых ассоциаций.

Применение методики ассоциативного запоминания словарных слов дает прекрасный обучающий результат: правописание слова остается в памяти надолго, так как каждый раз вызывает яркие, оригинальные ассоциации.

Кроме изучения написания словарного слова, презентации содержат интерактивные тестовые задания на отработку правописных умений и навыков. Интерактивные тестовые задания учитель может использовать на уроках для систематической плановой подготовки учащихся к итоговой аттестации в конце года, а в 9 классе для подготовки к ГИА по русскому языку.

Ассоциативный орфографический словарь не только демонстрирует ребенку приемы и способы запоминания непроверяемых написаний, но и формирует творческое (в широком смысле слова) отношение ребенка к учению, нацеливает его на самостоятельный поиск эффективных способов запоминания в работе не только со словарными словами, но и с учебным материалом в целом. **Эти навыки имеют выход в практическую деятельность ребенка и носят надпредметный характер.**

Данные образовательные ресурсы дают возможность учителям совершенствовать у школьников речевые умения и навыки, расширять лингвистический кругозор учащихся, воспитывать и повышать культуру устного общения, знакомить обучающихся с такими фактами языка, которые не изучаются по программе, но знание которых необходимо в речевой практике.

Ассоциативные орфографические словари с электронными интерактивными приложениями **можно рекомендовать** для индивидуальной или совместной с родителями работы учащихся с целью повышения общей грамотности детей.

## КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДДЕРЖКА УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА

*Халяпина С. И.*

Школа №34, г. Тверь

halyapina1986@mail.ru

В начале XXI в. технологии мультимедиа и Интернета получили широкое распространение в нашей жизни, что позволяет использовать их в качестве средства обучения, в том числе и обучения русскому языку. Одной из самых существенных черт любой технологии обучения является воспроизводимость ее обучающего цикла, т. е. возможность его повторения любым учителем.

«Цикл обучения содержит следующие моменты: 1) установление целей обучения, предварительная оценка уровня обученности; 2) определение совокупности учебных процедур и корректировка результатов; 3) итоговая оценка результатов и постановка новых целей. Учебный процесс при этом складывается из блоков, наполненных разным содержанием» [1]. Информационные технологии позволяют любому учителю добиваться высоких результатов обучения, используя некий «пакет» дидактических и технических средств.

В настоящее время программы, ориентированные на использование компьютерных и интернет-технологий, созданные учеными и учителями-предметниками, можно разделить на три большие группы: презентации, информационно-обучающие и тестирующие.

1. *Презентация* хороша для анонсирования новой темы.

2. *Информационно-обучающие программы* более сложны в исполнении. Это может быть презентация или слайд с материалами урока, которые дополнены ссылками на электронные справочники, словари, интернет-репетиторы по предмету или на электронные библиотеки.

3. *Тестирующие программы* как способ контроля очень широко распространены в современной школе: это варианты от простых карточек с вопросами до сложных многоуровневых программ.

С помощью программного обеспечения учитель русского языка может разработать различные материалы. Это могут быть карточки с заданиями, тесты, алгоритмы решения лингвистических задач, опорные конспекты, схемы, таблицы, иллюстрации, тексты-шутки на орфографическое правило (для запоминания, проверочного диктанта).

Одной из специфических особенностей уроков русского языка является большой объем письменной работы, которую необходимо осуществить для приобретения соответствующих компетенций. Развитие информационных технологий позволило интенсифицировать преподавание русского языка, повысить темп современного урока, увеличить объем коммуникативных упражнений за счет сокращения затрат времени на различного рода переписывание, решить актуальные задачи, связанные с разнообразием деятельности школьника в процессе сознательного овладения компетенциями.

Компьютер как современное техническое средство обладает уникальными обучающими возможностями.

1. Компьютер как демонстрационное средство наглядности (интерактивной наглядности). Особенно активно взаимодействие обучающихся с динамическими таблицами, опорными схемами, таблицами.

Они заполняются в ходе беседы, самостоятельно, с использованием справочных материалов. Все это облегчает восприятие и понимание грамматического материала, позволяет ярко предъявлять языковую наглядность, материализовать ее с помощью подчеркиваний, цвета, решать лингвистические задачи. У обучающихся развиваются умения, формирующиеся языковую компетенцию: извлекать информацию из различных источников, строить схемы, используя теоретический материал, свободно пользоваться справочной литературой, различными лингвистическими словарями, проводить различные виды анализа языковых единиц, явлений.

2. С внедрением информационных технологий связано более широкое понимание управления процессом обучения каждого обучающегося, так как мы получаем необходимую управленческую информацию, которая имеет не усредненный, а индивидуально-личностный характер, позволяет увидеть продвижение каждого ребенка в процессе обучения. При этом субъектами управления выступают уже не только учитель, но и сам ученик.

Для тренировки и контроля орфографических и пунктуационных навыков в 5–9 классах можно применять обучающую программу-тренажер «Фраза», которая включает все правила русской орфографии и пунктуации.

Компьютерные тренажеры и тесты привносят разнообразие в освоение правил орфографии и пунктуации, представляя альтернативу утомительным и однообразным письменным упражнениям. У репетиторов наиболее применимыми являются «1С: Репетитор. Тесты орфографии», «1С: Репетитор. Тесты пунктуации» (автор О. И. Руденко-Моргун; издатель АОЗТ «1С»), программа «Фраза», комплекты дисков по подготовке к ЕГЭ.

3. Применение информационных технологий в учебном процессе на уроках русского языка способствует развитию умений, формирующих коммуникативную компетенцию.

Важное место в работе по формированию речевых умений обучающихся, их коммуникативной компетенции занимают упражнения с текстами. На уроки подготавливаются тексты в электронном формате разных стилей, типов, жанров. Ребята учатся свободно, правильно излагать свои мысли и соблюдать нормы построения текста, выражать свое отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному и услышанному.

Работа с текстом – это одна из возможностей научить школьника всматриваться в слово, наблюдать, анализировать, обобщать, самостоятельно мыслить.

Для развития связной монологической речи совершенно незаменима практика работы с текстовыми редакторами, позволяющая моделировать структуру собственного сочинения, манипулируя не отдельными словами, а целыми блоками (сверхфразовыми единствами, абзацами и т. п.).

Однако следует отметить, что ведущая роль на уроке остается за учителем, а компьютер является наряду с другими средствами обучения лишь многофункциональным помощником и методическим инструментом. Компьютерная поддержка должна являться одним из компонентов учебного процесса и применяться только там, где это целесообразно. Процесс построения учебного процесса с использованием ИКТ и их разработка должны быть продуманы методически и обоснованы научно.

#### Литература

1. Материалы курса «Современные педагогические технологии обучения русскому языку в школе»: Лекции 5–8. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. С. 80.
2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58–66.
3. Ширинкина М. А. Компьютерное обеспечение гуманитарного образования: информационные технологии в обучении русскому языку: Метод. пособие. Пермь: Пермский государственный университет, 2007.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОТБОРА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И СТРУКТУРИРОВАНИЯ МАТЕРИАЛА В 5–8 КЛАССАХ: ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ ИТОГИ АПРОБАЦИИ

*Чекаурова С. С.*

СОШ №71, г. Ярославль  
tchekaurova.svetl@yandex.ru

Любой учитель литературы знает: наибольшую трудность в процессе обучения представляет работа над лирическим произведением. Для большинства детей лирика – это рифмованные строчки. Наша задача – научить ребенка чувствовать поэтический текст, убедить, что за простой формой скрывается глубокий смысл.

Программа Г. В. Москвина, Н. Н. Пуряевой и Е. Л. Ерохиной помогает успешно решать эти задачи. Методический аппарат учебника позволяет сформировать у обучающихся устойчивые навыки литературоведческого анализа, не нарушая целостного восприятия произведения.

Одним из основных принципов отбора и структурирования лирических произведений можно назвать тематичность. Отправной точкой разговора становится пейзажная лирика. Эта тема доминирует в программе 5 класса. Она широко представлена стихотворениями русских и зарубежных поэтов: Есенина, Бунина, Тютчева, Гете, Гейне и др. Пятиклассники учатся посредством природы понимать внутренний мир человека. В процессе работы они получают первое представление о жанре лирического стихотворения и лирическом герое. Закладываются основы для освоения таких понятий, как тема и идея стихотворения, композиция и сюжет, контраст, эпитеты, сравнения, олицетворение, лексические повторы, звукопись.

В 6 классе исследование многозначности поэтического образа, единства формы и содержания становятся основой дальнейшей работы. Одним из ключевых лирических образов по-прежнему остается природа. В процессе работы знания расширяются и обогащаются. Дети знакомятся с разными способами выражения авторской позиции (аллегория, символ, контраст, фантастика и т. д.), получают представление о многообразии мотивов лирики (родина, дорога, любовь, одиночество), впервые начинают разговор о гражданственности поэзии, о социальной проблематике.

Понятия идеи и проблематики вводятся при изучении баллады. Разговор о борьбе человека с темными силами логично переходит в философское русло: бороться можно не только с внешними силами, но и с внутренними противоречиями или страхами.

Вообще, вся 2-я часть программы 6-го класса организована так, чтобы показать учащимся, как в поэзии отражаются взаимоотношения человека и окружающего мира: «Как человек понимает мир и себя», «Как отражается таинственное в судьбе человека», «Как относится к людям и ко всему живому», «Вечные темы». Нравственная проблематика становится ведущей идеей этой части программы. Приведем несколько примеров. Байрон «Прометей» – тема самопожертвования во имя людей. Шиллер «Перчатка» – тема человеческого достоинства и благородства. Маяковский «Хорошее отношение к лошадям» – тема сострадания. Стивенсон «Вересковый мед» – тема противостояния врагу и т. д. Тема любви к родине непосредственно связана с социальной проблематикой. О социальной несправедливости размышляют герои Кольцова и Некрасова, об уходящей России – герой Есенина. О сочетании произведений нравственной и социальной направленности позволяет дать представление о взаимосвязи всех сфер жизни, о многообразии проявлений авторской позиции в лирике.

Одним из несомненных достоинств методического аппарата учебника является последовательность в работе над теоретико-литературными понятиями. Авторы учебника, вводя новое понятие, опираются на принципы развивающего обучения. Опираясь на уже имеющийся у детей опыт, учитель ставит задачи, решение которых находится в процессе совместной деятельности на уроке.

Одним из самых сложных моментов работы над лирическим произведением является работа над строфикой. Чаще всего это происходит из-за того, что плохо понимается роль ритма и рифмы в реализации авторского замысла. Приведем отрывок из статьи учебника 6 класса, предвещающей стихотворение Лермонтова «Ангел»: «...выбранный размер позволяет передать ощущение мягкости полета: благодаря амфибрахию ритм становится как бы “раскачивающимся”, “убаюкивающим”». В такой простой, образной форме учащиеся знакомятся с новым для них понятием «амфибрахий». Дальнейшая работа будет обогащать знания учащихся, ненужный страх перед малознакомыми понятиями исчезнет, появится осознание важности изучаемого материала.

Заслугой авторов является то, что каждое новое знание приобретает на основе уже имеющегося. В 6 классе мы вели разговор о темах лирических произведениях, получили первое представление о мотивах лирики, о лирическом герое и способах выражения его душевного состояния. Программа 7 класса продолжает начатый разговор на новом уровне. Появляется понятие «проблематика лирического произведения», в процессе работы над которым дети узнают, что стихотворение может содержать в себе не одну, а несколько тем. Расширяются знания о жанровой системе лирики: вводятся понятия «сонет», «романс», «элегия». Но основной идеей программы 7 класса авторы называют изучение пафоса художественного произведения. Отвечая на вопрос «Что лежит в основе пафоса?», авторы говорят о том, что может стать источником вдохновения для поэта. Дружба, любовь, восхищение природой – уже известные темы. Но в данном случае произведения подобраны так, чтобы показать учащимся противоречивость, неоднозначность этих чувств. Например, по-разному раскрывается чувство любви к родине в



стихотворениях Пушкина «К Чаадаеву», Лермонтова «Дума» и Некрасова «Школьник». У обучающихся начинает формироваться представление о лирическом герое того или иного поэта, о лирической ситуации.

Эти два понятия станут ключевыми при изучении лирики в 8 классе. Отбирая произведения, авторы вновь опираются на тематический принцип: любовная лирика, тема утраты идеала, тема родины и т. д. Вместе с тем программа выстроена с учетом историко-биографического принципа. Каждая из тем рассматривается на примере творчества одного поэта. Биографические статьи включают характеристику разных периодов их творчества, а отбор произведений нацелен на раскрытие главной идеи: влияние жизненных впечатлений на творчество.

Структура отобранного материала позволяет говорить об эволюции творчества не только одного поэта, но и всей русской поэзии. Развитие литературы представлено в контексте исторических событий. В 1-ю часть включены произведения, написанные в наиболее яркие (с точки зрения поэзии) периоды нашей истории: первая треть XIX в., Серебряный век, 1960-е гг. Отвечая на вопросы, учащиеся уже свободно пользуются такими понятиями, как тема, идея, проблем, лирический герой. Новым в данном разделе является определение поэтических течений: символизм, акмеизм, футуризм и имажинизм. Традиционно эта тема изучается в 11 классе, но опыт работы в 8 классе показал, что эти понятия на ознакомительном уровне доступны и интересны для детей.

Таким образом, на примере структурирования материала, отбора произведений, в частности поэтических, авторы решают многие методические задачи, в том числе и задачи пропедевтического обучения.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

*Журавлев В. П.*

Издательство «Просвещение», г. Москва

VZhuravlev@prosv.ru

Устойчивое сочетание учебника по литературе и методического пособия для учителя сложилось еще в 1940–1950-е гг. В эпоху единых программ и стабильных учебников, как правило, обе части такого дидактического единства создавались одним авторским коллективом, что обеспечивало последовательное развитие методических принципов литературного образования, определенных программой и реализованных авторами в дидактической системе учебника.

Методические рекомендации к учебникам не имели строго унифицированной структуры содержания. Типология глав и тематических разделов таких пособий была в известной мере свободной. Чаще всего это были рекомендации к проведению уроков по изучению конкретных произведений, включенных в программу данного класса, которые дополнялись статьями методического характера: об особенностях восприятия литературы школьниками определенного возраста, об этапах работы с текстом художественного произведения, о формировании теоретико-литературных представлений учащихся, о развитии устной и письменной речи школьников данного класса и т. п.

Другой типологической разновидностью школьного методического пособия в те же годы были издания, основу содержания которых составляло изложение авторского видения системы уроков литературы в определенном конкретном классе с рекомендациями по максимально эффективному использованию дидактического арсенала учебника. Примером такого типа пособия может служить пользовавшаяся заслуженным авторитетом у учителей работа М. Г. Качурина и Д. К. Мотольской «Изучение литературы в 9 классе» [1].

Опасность того, что привлеченные педагогом дополнительные методические пособия вступают в противоречие с предложенной основным, «поклассным» руководством трактовкой произведения была минимальна, поскольку все дополнительные методические пособия создавались с ориентацией на единую типовую программу.

Но такое бесконфликтное методические единомыслие оказалось не столь устойчивым, как это представлялось на протяжении нескольких десятилетий. В 1990-е гг. кардинальное изменение содержания литературного образования решительно расширило функции методических пособий по литературе в системе учебно-методических ресурсов образования. В ситуации, когда монополия типовой программы была отменена, авторские программы, только-только опубликованные, еще не были подкреплены соответствующими завершенными линиями учебников, получившая невиданную ранее свободу творческая инициатива учителей требовала материалов для, как тогда казалось, полного обновления всего содержания литературного образования.

В эти годы были изданы методические пособия по литературе, которые не только не следовали установкам той или иной программы, дидактическому аппарату того или иного учебника, но декларировали свое несогласие со всеми существовавшими ранее и появлявшимися и то время учебниками и программами.

Наиболее показательным примером такого типа пособий стали книги московского методиста И. И. Аркина, которые отличала острая полемичность по отношению к программам и учебникам других авторов.

В связи с тем, что в 1990-е гг. кардинальные изменения, происходящие во всех сферах жизни нашей страны, затронули и книгоиздание с книготорговлей, на формирование типологии учебно-методических изданий в значительной степени повлияла конъюнктура книжного рынка. Явственнее всего это сказалось на пособиях для старших классов. Наиболее радикальные изменения содержания претерпели программы старшей школы, прежде всего одиннадцатого класса. Школьные учителя, работающие в выпускных классах, на какое-то время оказались в ситуации, когда изучение творчества включенных в программы писателей не было обеспечено ни новыми учебниками, ни методическими материалами, ни текстами самих произведений. На прилавках магазинов появились пособия, которые предлагали методическую поддержку отдельных тем курса одиннадцатого класса, по которым не было опубликованного опыта изучения, не было адаптированного для школы, специально отобранного и прокомментированного биографического, литературоведческого и искусствоведческого материала. Появившиеся пособия оперативно заполняли лакуны в методическом обеспечении учебного процесса. Такие материалы, субъективно отобранные, слабо скоординированные с учебниками, пользовались большим спросом, несмотря на то что часто грешили несбалансированностью распределения учебного времени, отводимого для изучения избранной темы, произвольным отбором произведений, рекомендуемых для текстового анализа в классе.

Менее конструктивным оказался другой тип методических пособий, активно заявивший о себе на рынке учебно-методической литературы на рубеже столетий. Мы имеем в виду так называемые «универсальные» пособия. «Универсальность» методических пособий определялась тем, что они якобы могли использоваться при работе с различными авторскими учебниками. Так, авторы поурочных разработок для 5 класса на титульном листе книги указывают, что их пособие предназначено для работы и по программе под редакцией В. Я. Коровиной, и по программе под редакцией Т. Ф. Курдюмовой. Поначалу могло создаться впечатление,

что учителю предлагают два пособия под одной обложкой. Но во «Введении» авторы демонстрируют свое неожиданное понимание «универсальности»: «...уверены, что пособие может быть полезно учителям при перекрестном использовании программы и учебника. Многие материалы могут также быть использованы учителями, работающими с любыми другими учебниками по литературе для 5 класса» [2].

Авторы перечисленных пособий игнорировали саму возможность концептуальных дидактических различий в программах и учебниках разных авторских коллективов. Все различие в программах они увидели лишь в несовпадении количества часов, отведенных на изучение литературы в определенном классе, и в некоторых разночтениях в перечне изучаемых произведений. Авторы «универсальных» поурочных разработок демонстрировали полное неприятие учебно-методического комплекта для определенного класса как поликомпонентного учебного средства.

Учебник, как живой организм, постоянно находится в состоянии развития, совершенствования. Вместе с ним изменяются и развиваются другие компоненты учебно-методического комплекта. Это происходит практически одновременно в замыслах, поисках, находках авторов УМК. Но когда один из компонентов комплекта пытаются создавать люди, незнакомые с направлением развития методических идей авторов учебника, появляются пособия, которые не только не способствуют эффективному решению образовательных задач, поставленных авторской программой и учебником, но и целенаправленно препятствуют ему, навязывая учителю неконструктивную полемику с создателями УМК.

Появление методического пособия, в котором все компоненты учебно-методического комплекта рассматриваются как единая система, как единое поликомпонентное учебное средство, – влечение времени. Создание методического пособия нового типа завершает длительный процесс формирования учебно-методического комплекта как дидактического единства, обеспечивающего утверждение в школе системно-деятельностного подхода к процессу образования, к формированию ключевых компетенций, поскольку именно тенденция движения к этому подходу и стимулировала зарождение и развитие компонентов УМК, создание учебного средства нового типа.

#### **Литература**

1. Качурин М. Г., Мотольская Д. К. Изучение русской литературы в 9 классе: Пособие для учителя. 5-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1987.
2. Беломестных О. Б. и др. Поурочные разработки по литературе: 5 класс. 2-е изд. М.: ВАКО, 2004. С. 3.

---

**ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД**  
**УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

4–6 июля 2012 года

*Секция 5*  
**Формы повышения квалификации учителей**  
**русского языка и литературы.**  
**Вопросы качества и оценки высшего**  
**педагогического образования**

г. Москва

## СОДЕРЖАНИЕ

Беляева Е. А. Организация исследовательской деятельности в образовательных учреждениях малого города как условие сохранения преемственности в системе «вуз – школа».....	382
Бородинова Л. М. Интернет-сообщества учителей словесников как новая форма профессиональных объединений.....	384
Будаева Л. А. Подготовка учителей русского языка в вузах Северного Кавказа как фактор гармонизации межнациональных отношений (на материале Кабардино-Балкарской республики) .....	385
Бузина Е. В. Виртуальное методическое объединение учителей русского языка как новая форма профессионального объединения .....	387
Величко Н. В. Инновационные технологии и методы обучения и их использование в преподавании русского языка и литературы.....	389
Галицких Е. О. Чтение учителя литературы как педагогическая проблема .....	391
Дощинский Р. А. О перспективах деятельности Ассоциации московских словесников.....	394
Корниенко Н. Г. Задача ИПК – научить учителя учиться всю жизнь.....	396
Москвин Г. В. Повышение квалификации педагога-словесника в свете освоения текстового пространства процесса обучения литературе.....	397
Петрова Н. Н. Апробация учебника литературы как средство повышения профессиональной компетентности учителя .....	399
Родионова И. Г. Портфолио выпускника педагогического вуза как способ презентации личных достижений .....	401
Романичева Е. С. К вопросу об обновлении содержания профессиональной подготовки учителей.....	403
Чернова О. В. Инновационные методы обучения в педагогическом образовании .....	405
Шаталова О. В. Формы совершенствования педагогического мастерства учителей-словесников .....	408
Шарова А. Д. Сайт РМО учителей русского языка и литературы как одно из эффективных средств в работе с педагогами.....	410
Шикина Н. В. Формирование педагогической культуры речи у будущих учителей .....	412

## ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МАЛОГО ГОРОДА КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ «ВУЗ – ШКОЛА»

Беляева Е. А.

МБОУ «ИМЦ», г. Полысаево, Кемеровская обл.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» делает акцент на школьном образовании как одном из «определяющих и самых длительных этапов жизни каждого человека», который «является решающим как для индивидуального успеха, так и для долгосрочного развития всей страны» [1]. Главным результатом модернизации системы российского образования должно стать его соответствие целям опережающего развития.

Сегодня ребенок погружается в такой поток информации, что не успевает ее пережить и усвоить, т. е. превратить в личностное знание. Поэтому необходимо с детства развивать умение работать с информацией, формировать исследовательский стиль мышления, который дает каждому человеку шанс на самореализацию. Выделять факты из окружающего мира – будь то реклама по телевидению, политические новости или сведения по специальности, анализировать эти факты, сопоставлять их – должен уметь каждый человек независимо от выбранной профессии. Чтобы быть не щепкой в буре волн, а кораблем, который плывет по воле хозяина, человек в современном информационном мире должен владеть научным методом познания. И к этому его готовит прежде всего школа.

На стыке XX и XXI вв. научное познание в его учебном варианте называют первым в ряду метаметодов обучения. При организации исследовательской деятельности педагог перестает выступать в образе носителя суммы готовых знаний и переходит к функциям организатора и аналитика самостоятельной работы обучающихся. В этих условиях возрастает значение **информационно-методического обеспечения педагогов**, руководящих исследовательской деятельностью обучающихся и воспитанников, дополняется содержание профессиональных требований к педагогам. Их работа должна быть направлена на изменение репродуктивной позиции на поисковую, создание сферы взаимодействия учителя и ученика. Необходимо, чтобы педагог умел выделить проблемы в учебном материале и мотивировать детей к их творческому решению; чтобы самостоятельно разрабатывал методику исследовательской работы. Поэтому для учителя крайне важно освоить **технологии исследовательской деятельности и культуры исследовательского мышления**, основы которых закладываются при получении педагогом высшего профессионального образования.

Для успешной реализации исследовательского подхода в обучении педагогу-практику необходимо прежде самому овладеть научной терминологией и понятийным аппаратом, соответствующими способами умственных действий и операциональными умениями. Для решения этих задач нами разработана и реализуется **программа городского постоянно действующего семинара «Организация исследовательской деятельности в образовательных учреждениях»**. Программа курса рассчитана на 36 часов и предусматривает рассмотрение проблемы с момента выбора и формулирования темы исследования – через разработку его стратегии и тактики, проведение эксперимента – до оформления и представления результатов. Учебно-тематическое планирование представлено в таблице 1.

Таблица 1. Учебно-тематическое планирование программы  
городского постоянно действующего семинара  
«Организация исследовательской деятельности в образовательных учреждениях»

№ п/п	Тема	Количество часов		Примечания
		Теория	Практика	
1.	Виды школьных исследований	2	2	Входная диагностика
2.	Проектирование педагогического исследования. Выбор и формулирование темы. Информационное обеспечение исследования	1	3	Работа в библиотеке ИМЦ, выход в Интернет
3.	Проектирование педагогического исследования. Разработка стратегии и тактики исследовательской деятельности	2	2	Контроль за усвоением темы
4.	Методы исследования	3	1	Схематизация материала
5.	Организационно-педагогические условия проведения школьного эксперимента	2	2	Контент-анализ темы; ранжирование задач

6.	Оформление результатов исследования	1	3	Выставка, компьютерная поддержка
7.	Подготовительная работа по организации научного (исследовательского) общества учащихся (НОУ)	1	3	Диагностика
8.	Организация работы НОУ в секциях	2	2	Видеосопровождение
9.	Организация подготовки и проведения научно-исследовательской конференции (НИК) школьников	1	3	Практическая работа
ИТОГО: 36 часов		15	21	

Базовые теоретические понятия, составляющие фундамент научного исследования, рассматриваются на занятиях семинара в практической деятельности участников, иллюстрируются примерами из педагогической практики. Занятия городского семинара проходят с применением активных форм обучения, интерактивных методик; широко используется прием обмена опытом педагогов-исследователей, пополнение «копилки» приемов увлекательной и эффективной передачи знаний. Ведь как учат учителей, так и они будут учить своих учеников: на детей проецируется не только некоторый состав знаний, полученных педагогом, но и сам характер передачи знаний. Указанная программа поддерживается авторским пособием «Наука – творчество – профиль», которое в качестве сопровождения четко структурированных занятий содержит сравнительные таблицы, классификационные схемы, информационные и технологические карты, исчерпывающие сведения о необходимом оборудовании, раздаточных материалах, списки использованной и рекомендуемой литературы, интернет-ресурсов.

Именно участники городского семинара «Организация исследовательской деятельности в образовательных учреждениях» становятся наиболее активными наставниками юных исследователей, обобщают собственный опыт для участия в конкурсах профессионального мастерства «Учитель года», «Учитель-исследователь» и «Педагогические таланты Кузбасса», участвуют и побеждают в конкурсе на денежное поощрение лучших учителей в рамках приоритетного национального проекта «Образование». В 2010 г. состоялась Первая городская научно-практическая конференция работников образовательных учреждений «Наша новая школа». Организация исследовательской деятельности в учреждениях образования малого города: опыт, проблемы, перспективы», в работе которой приняли участие более 100 человек из всех образовательных учреждений города. Конференция позволила выявить существующий в городе спектр теоретических подходов и практик организации исследовательской деятельности обучающихся и детей дошкольного возраста, выполнила миссию объединения специалистов из разных предметных областей. Участники конференции отметили важнейшую тенденцию – повышение интереса к исследовательской деятельности в системе дошкольного и общего образования города. Содержание и результаты работы конференции были освещены на сайте городского управления образования, материалы, представленные участниками, размещены на сайтах образовательных учреждений, что способствует распространению положительного опыта наших педагогов в сфере организации исследовательской деятельности, развитию системы информационного обмена между участниками, расширению сферы взаимодействия заинтересованных специалистов, а в итоге – профессионально-личностному росту каждого педагога в «послевузовский период» его творческой деятельности.

### Литература

1. Национальная образовательная инициатива Наша новая школа – <http://www.kremlin.ru/news/6683>
2. Резолюция IV Общероссийской научно-практической конференции с международным участием «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве» – <http://unokrug.ru/conf/0/25622/#resolution>

## **ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВА УЧИТЕЛЕЙ СЛОВЕСНИКОВ КАК НОВАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ**

*Бородинова Л. М.*

МОУ Сретенская СОШ, Рыбинский МР

Интернет – неотъемлемая часть жизни современного человека. «Интернет-сообщество – группа людей со сходными интересами, которые общаются друг с другом в основном через Интернет. Интернет предоставляет широчайшие технические возможности для общения. Кроме того, в Интернете сравнительно легко найти людей со схожими интересами и взглядами на мир. Вдобавок общение в сети начать психологически проще, чем при личной встрече» [1].

В Ярославской области создано три интернет-сообщества учителей-словесников, в том числе интернет-сообщество «Москвин и Ярославская компания».

### **Литература**

1. <http://ru.wikipedia.org>
2. <http://www.openclass.ru/node/78942>



**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА  
В ВУЗАХ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА КАК ФАКТОР ГАРМОНИЗАЦИИ  
МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ  
(НА МАТЕРИАЛЕ КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)**

*Будаева Л. А.*

КБГУ им. Х. М. Бербекова, г. Нальчик, КБР

milannarv@mail.ru

Все республики Северного Кавказа отличаются тем, что на одной территории проживают представители разных национальностей, культур, религий, носители разных языков. На сегодняшний день в этих республиках наряду с государственным языком России действуют в качестве равноправных государственных языков языки титульных народов. В частности, в Кабардино-Балкарской Республике три государственных языка – русский, кабардинский и балкарский, относящиеся к совершенно разным языковым группам. Это, безусловно, отражается и на системе образования, и на его качестве, и на характере общения людей. Благополучие граждан республики в значительной степени зависит от их взаимопонимания в процессе общения в различных сферах деятельности. Специфика общения жителей таких республик в первую очередь связана с тем, что каждый из них, несмотря на значительные изменения уклада жизни, связанного с процессами глобализации, многовековое совместное проживание, сохранил особый склад мышления, особое мировидение, особое сознание. Представления об осуществлении, развитии и конечном результате общения могут быть разными в сознании участников этого процесса, и не всегда позитивными.

Следует отметить, что при отмечаемом учеными массовом билингвизме языком межнационального общения в данных республиках является русский язык, который сохранил, как показали многочисленные исследования, свое функциональное первенство. В Кабардино-Балкарии многие представители титульных народов республики достаточно хорошо владеют как родным языком, так и русским. События же последних лет показали, что в некоторых случаях представителям разных народов трудно найти общий язык в конфликтных ситуациях. На наш взгляд, в значительной степени на это влияет и уровень владения языком общения – русским языком, на освоение которого большое влияние оказывает и действующая система образования. После длительного эксперимента многие национальные школы Кабардино-Балкарии возвращаются к обучению детей на русском языке с первого класса. И в этом случае вновь требуется внимательно отнестись к подготовке учителей русского языка в сложившихся условиях. Эти люди оказывают значительное влияние на сознание подрастающего поколения, а их профессиональная деятельность может способствовать гармонизации или дестабилизации межнациональных отношений в этих республиках.

Не секрет, что профессия учителя в нашем обществе непопулярна, хотя в последнее время материальное положение учителей улучшается, но еще далеко от достойного. К тому же в республиках Северного Кавказа, где отмечался отток русского населения, сейчас большинство учителей русского языка – представители другого, не русского народа. Естественно, они несут несколько трансформированное представление о культуре, традициях, обычаях русского народа.

Учителей русского языка для начальной школы в КБР готовят в Нальчикском педагогическом колледже и на педагогическом факультете КБГУ. Учителей для среднего и старшего звена школы – на филологическом факультете КБГУ. В педагогический колледж и в КБГУ приходят в основном выпускники сельских национальных школ, для которых русский язык не является родным. Более того, их уровень владения этим языком по вполне объективным причинам часто ниже, чем уровень выпускников той же национальности, обучавшихся в городских школах. В условиях осуществления ЕГЭ это, на наш взгляд, просто недопустимо низкий уровень для будущих учителей русского языка и литературы: большинство студентов не может даже написать диктант на положительную оценку.

В указанных учебных заведениях подготовка учителей русского языка и литературы осуществляется в соответствии с ФГОС и учебным планом специалитета. Однако сформировать необходимые профессиональные компетенции достаточно сложно из-за недостатка базовых и приобретенных знаний студентов, а также существующих проблем в использовании русского языка. Кроме того, существенно сокращенный цикл психолого-педагогических дисциплин явно негативно сказывается на подготовке учителя. В частности, изучения студентами теоретического курса методики преподавания русского языка в школе в течение 27 аудиторных часов и практического – в течение 20 часов явно недостаточно. Отрицательно сказывается на подготовке учителя и сокращение до 6 недель педагогической практики в школе. Опытные учителя-практики в последнее время отмечают недостаточный языковой и методический уровень подготовки молодых учителей. Естественно, в этом случае ожидать хороших результатов обучения детей русскому языку вряд ли правомерно.

Немаловажную роль, на наш взгляд, играет и среда, в которой формируется будущий учитель. Существенное сокращение количества студентов русской национальности уменьшает общение студентов на русском языке во внеаудиторное время в университете и сокращает возможность получения реального представления о русских людях, их образе жизни, образе мыслей, особенностях использования русского языка.

Непрестижность и колоссальный объем работы учителя русского языка в настоящее время привели к тому, что сильные студенты ориентированы на другие сферы деятельности, а в школу приходят специалисты,

часто имеющие удовлетворительные оценки по курсу современного русского языка, недостаточную методическую подготовку и желание работать в этой области.

Изменить ситуацию, на наш взгляд, можно, если

– ужесточить критерии отбора студентов, имеющих возможность получать специальное профессиональное образование;

– увеличить время на подготовку учителя русского языка в вузе;

– дать возможность студентам скорректировать свои знания по русскому языку, расширить знания по методике преподавания и сформировать более прочные профессиональные умения;

– ввести в курс подготовки учителей русского языка лингвокультурологические дисциплины, дисциплины по педагогической риторике, по межкультурной коммуникации, представленные в лингвометодическом курсе с учетом реальной ситуации преподавания;

– поддерживать стремление русской молодежи получать специальность, позволяющую преподавать русский язык в национальных и многонациональных школах республик Северного Кавказа;

– учитывать при выдаче документа на право преподавания русского языка реальную лингвистическую, культурологическую и методическую подготовку.

В этом случае возможно будет повышение эффективности обучения русскому языку.

## **ВИРТУАЛЬНОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НОВАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ**

*Бузина Е. В.*  
ОмГПУ, г. Омск  
elena\_buzina@mail.ru

Для реализации задач, стоящих перед школой в условиях развития образования, учителю, выступающему сегодня в новом качестве, необходимо осваивать современные способы, приемы и формы организации профессиональной деятельности. Одна из таких форм – виртуальные методические объединения учителей.

Успешная реализация проекта по созданию виртуальных методических объединений /ВМО/ учителей-предметников, созданных в рамках проекта НФПК четыре года назад, последние два года продолжает работу как одно из направлений деятельности Министерства образования Омской области. Создание сетевых ВМО позволяет достичь важнейшей цели для профессионального развития педагогов – обеспечение научной и методической поддержкой, способствующей профессиональному росту педагогов в новых условиях развития образования.

Работа по созданию сообщества учителей-словесников в рамках этого проекта (<http://vmo.omskedu.ru/modules/smartsection/category.php?categoryid=1>) очень важна, так как профессиональный рост педагога в эпоху информационных технологий в значительной степени определяется его готовностью и способностью к применению ИКТ в организации учебного процесса. Помимо этого, благодаря ВМО учителя в рамках сетевого общения могут принимать участие в интернет-конференциях, семинарах в режиме видеоконференцсвязи, обучаться на курсах повышения квалификации, пользоваться ресурсами образовательного Интернета, общаться между собой, находясь на рабочем месте в своем городе или поселке. За прошедшие годы в ВМО вошли более тысячи учителей-словесников города Омска и Омской области, а затем и других регионов страны.

В самом начале были разработаны регламентирующие деятельность ВМО документы, проведен конкурс учебно-методических материалов – комплекта методических разработок для организации и проведения уроков. Комплекты УММ – победителей и участников конкурса – сегодня размещены в методической копилке на сайте ВМО «Филология»; по отзывам словесников эти материалы очень востребованы и используются для проведения уроков и внеклассных мероприятий.

Регулярным становится проведение предметных интернет-конференций ВМО «Филология», целью которых является обсуждение подходов к организации урока и повышение его эффективности в новых условиях развития образования. Широкий отклик у профессионального сообщества филологов традиционно получают видеоконференции, в них за время деятельности ВМО приняли участие чуть более двух тысяч учителей не только из муниципальных образований Омской области, но и других регионов России.

Методическая помощь словесникам осуществляется также и в разделе «Методическая копилка» на странице ВМО, где размещаются методические статьи учителей, разработки мероприятий, рекомендации по изучению тем и разделов курса русского языка и литературы, приведены полезные ссылки на ресурсы образовательного Интернета. Новыми материалами «копилка» пополняется еженедельно.

Важным инструментом для профессионального развития педагогов в рамках деятельности ВМО являются дистанционные курсы повышения квалификации. Очевидны преимущества дистанционной формы обучения, к которым прежде всего нужно отнести экономические: меняются затраты на обучение, педагогам не приходится платить за проезд и проживание в другом городе в течение двух-трех недель. Обучение становится мотивированным, технологичным, индивидуализированным, а слушатели имеют возможность распределять время занятий по удобному для себя графику, определять комфортный темп работы. У каждого педагога появляется возможность взаимодействия с другими слушателями курсов на форумах и получать необходимые консультации руководителя курсов.

Кроме того, к важнейшим показателям эффективности организации данной инновационной формы обучения можно отнести высокую мотивацию педагогов, интерес к практическому содержанию программы повышения квалификации, удовлетворенность собственной деятельностью, так как она мотивирована необходимостью получения новых знаний, приобретением профессиональных умений, которые помогут обеспечить успешную деятельность педагога в новых условиях развития школы.

В рамках данной программы значима не передача знаний, а профессиональное развитие педагога, которое связано с изменением его деятельности, ценностными ориентирами, установками, становлением профессиональных компетентностей. Такой подход задает в повышении квалификации не жесткие рамки репродуктивной деятельности педагогов в процессе обучения, а позволяет сделать процесс обучения вариативным и индивидуализированным. При этом меняется деятельность руководителя курса, которая теперь заключается в деятельности сопровождения, консультационной поддержке, в обеспечении слушателя курса инструментарием.

Файл материалов для работы слушателей включает нормативно-правовые документы, аналитические материалы, учебные материалы, методические рекомендации, справочные материалы. В процессе работы по материалам модуля проводится тренинг в решении содержательных и методических задач проблемного характера, требующих аналитико-синтетической деятельности, а также типовых заданий, выполняемых по алгоритму. Каждый модуль содержит контрольные задания на информационную осведомленность, логическое осмысле-

---

ние, на формирование набора приемов для применения в практической деятельности. Помимо этого слушателям курсов предлагаются образцы для сопоставления и рекомендации и шаблоны для окончательного оформления выполненных заданий.

Резюмируя сказанное выше, можно с уверенностью утверждать, что интенсивное развитие сферы образования на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий становится важнейшим национальным приоритетом, поэтому идеи, заложенные при создании профессиональных объединений, очень перспективны. Их поддержка и развитие позволят решать серьезные организационные, информационные и методические задачи в направлении эффективного повышения квалификации педагогов.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Величко Н. В.

Филиал МГУ имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе, г. Севастополь  
n.velychko.msu@yandex.ru

В обновлении содержания общего образования особое значение придается инновационным образовательным программам [1].

Инновация в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Внедрение инноваций происходит в различных областях науки и техники. Инновационные процессы в педагогике стали предметом специального изучения начиная с 1950-х гг. на Западе и только с 1980-х в России.

Под педагогическими новациями принято понимать введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

Под инновационными методами в образовании подразумевают методы, основанные на использовании современных достижений науки и информационных технологий в образовании.

В целом инновационный процесс принято рассматривать как комплексную деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств.

Суть инновационной деятельности в педагогике заключается во внедрении в конкретный образовательный процесс научных разработок из различных областей знания и деятельности (психологии, информатики, экономики, кибернетики и т. п.). В отличие от пассивной и активной моделей обучения, построенных на роли обучаемого как объекта или субъекта, интерактивная модель обучения выстраивает отношения между обучающим и обучаемым в форме взаимодействия.

Основными принципами интерактивного обучения являются индивидуализация, гибкость, элективность, контекстный подход, развитие сотрудничества, использование методов активного обучения.

Все инновационные подходы к обучению можно разделить на два типа, соответствующие репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса: *инновации – модернизации* и *инновации – трансформации*. Репродуктивная и проблемная ориентации образовательного процесса реализуются в двух основных инновационных подходах: технологическом и поисковом.

*Технологический подход* ориентирован на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, строится как процесс с детально описанными ожидаемыми результатами.

В рамках *поискового подхода* целью является развитие у учащихся возможностей самостоятельно осваивать новый опыт. Ориентиром деятельности педагога и учащихся является порождение новых знаний, способов действий, личностных смыслов.

К инновационным технологиям можно отнести проблемную, модульную, проектную технологии и процесс решения коммуникативных (речемыслительных) задач, а также разнообразные игровые методики.

Один из наиболее эффективных методов обучения – проект. Проектная деятельность также является методом активизации учебно-познавательной активности учащихся. Этому способствует высокая самостоятельность учащихся в процессе подготовки проекта. Исследуя выбранную тему, ученик собирает наиболее полную информацию о ней, систематизирует, полученные данные и представляет их, используя различные технические средства, в том числе и современные компьютерные технологии.

Групповая форма организации учебного проекта способствует совместной деятельности участников и установлению коммуникации, учит действовать в команде.

Организация проектной деятельности требует подготовки и должна учитывать следующие важные моменты:

- тема исследования должна быть интересной и ученику и учителю;
- ученик должен осознавать суть проблемы;
- должно осуществляться непрерывное взаимодействие учителя и ученика.

Русский язык и литература ВМО – это те учебные предметы, которые позволяют организовать учебную деятельность как проектную.

Примером проектной деятельности на уроке русского языка является проведение анализа художественного текста.

Методика анализа текста активно разрабатывалась в трудах российских ученых (Н. М. Шанский, Л. М. Лосева, Г. В. Колшанский, Г. Я. Солганик, И. В. Арнольд, Н. А. Ипполитова, А. И. Горшков, С. И. Львова, Л. А. Новиков, Е. С. Антонова, Т. М. Пахнова, Н. А. Николина, А. Ф. Папина, Л. П. Иванова, Т. А. Яценко и др.). Данная методика опирается на теорию речевой деятельности, которая связана с механизмами порождения и восприятия речи.

Ученые выделяют следующие виды анализа текста:

- лингвистический;
- лингвостилистический;
- филологический;
- лингвоэстетический;

- комплексный (целостный);
- герменевтический.

Учебник «Русский язык: От системы к тексту», созданный коллективом авторов (Г. А. Золотова, Г. П. Дручинина, Н. К. Онипенко), «направлен на то, чтобы преодолеть односторонность в преподавании русского языка в школе» [2].

Основная концепция, заложенная в учебнике, соотносится с коммуникативной грамматикой Г. А. Золотовой. Концепция развивает идеи В. В. Виноградова о языке художественной литературы. Согласно методологическому принципу коммуникативной грамматики высшей реалией языка является текст.

В учебнике авторы следуют от языковых средств к композиционным формам речи (коммуникативным регистрам), композиционно-синтаксическим функциям глагольных форм, моделям предложения, участвующим в организации тех или иных типов текстов.

В заключительной части – «Грамматика текста» – грамматические средства организации текста, о которых говорилось в предыдущих частях, рассматриваются как начальные ступени (А, В) анализа целого текста.

Чтобы проанализировать текст, указывают авторы учебника, надо подняться по четырем ступеням:

- А. Языковые средства;
- В. Регистровые средства;
- С. Тактика автора;
- Д. Стратегия автора.

Если выявление тактики текста показывает, как строится текст, то выявление стратегии текста отвечало бы на вопрос, зачем (для чего) этот текст создается? Это вопросы о замысле, позиции, мировосприятии автора, его отношении к предмету [2].

Как отмечают авторы в предисловии, концепция коммуникативной грамматики предоставляет учащимся большой простор для самостоятельной работы, превращает изучение русского языка в увлекательное занятие, в открытие мира языка [2].

В докладе будет представлен пример анализа художественного текста по этой методике.

#### **Литература**

1. Проблемы и направления инновационной деятельности в российском образовании. Выборочный список литературы за 2006–2007 гг. Самара, 2007. 28 с.
2. Золотова Г. А., Дручинина Г. П., Онипенко Н. К. Русский язык. От системы к тексту. 10-й класс. М., 2002.

## ЧТЕНИЕ УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Галицких Е. О.

Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров

*Мы имеем дело с изменяющимся человеком в меняющемся мире.  
Изменения, а не стабильность являются нормой.*

Алан Роджерс

Чтение педагогов, его самообразовательный результат иногда оказывается на периферии научного анализа, не рассматривается как педагогическая проблема. Я решаюсь обратиться к возможностям организации самообразовательного чтения учителей литературы не случайно: именно они являются квалифицированными читателями, и их эстетический выбор книг влияет на свободное и системное чтение школьников.

Рассмотрим ряд факторов, влияющих на самообразовательное чтение педагогов.

**Методологический фактор.** Новые требования к оценке качества обучения, актуализация личностно значимых результатов обучения школьников повлияли на спектр чтения учителя и ответ на вопрос, зачем ему читать. Поскольку учитель не может опускаться до «среднестатистического» состояния, ему необходимо быть в курсе методологических изменений в развитии отечественного образования и знать авторов, за которыми стоят новые идеи и точки зрения на перспективы развития образования. И здесь несколько книг вызвали «образовательный взрыв» впечатлений и эмоций. Это книги о будущем развитии школы, об интеграции образования и бизнеса, о потребностях в познании школьников. Учитель оказался в состоянии вопрошания перед книгами В. М. Спиваковского «Образовательный взрыв» [20], Г. Драйдена и Д. Вос «Революция в обучении» [10], П. Сенге и его соавторов «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины» [19]. Главное, что объединяет этих авторов, заключается в том, что они утверждают необходимость глобальных изменений в обучении. Школьникам завтрашнего дня нужны уроки счастья, уроки богатства, уроки воображения, интуиции, социальной ответственности, характера, уроки чувств (меры, пространства, вкуса, юмора, совести и времени), уроки обаяния и харизмы, уроки наследства, стиля жизни. Востребованными будут такие навыки и умения: смекалка, работа с информацией, публичные выступления, лидерство, бизнес-планы, web-дизайн, скорочтение, реклама, сочинительство, приготовление блюд, компромиссы, бытовые навыки, фото и видеосъемка, музыка, макияж, спорт, этикет, умение разбираться в людях [20: 43]. Есть смысл задуматься, какие из этих навыков формирует урок литературы, и посмотреть на его ресурсы с методологической вершины XXI в. Наиболее современными являются следующие педагогические стратегии: понимания, коммуникации, проектирования и рефлексии. Они влияют на развитие предметных методик и актуализируют стратегии чтения и технологии мастерских построения знаний и ценностных ориентаций, технологию филологического анализа художественного текста, технологию читательских семинаров, диалоговые технологии, технологию исследовательской деятельности школьников. Укоренившиеся в жизнь и практический опыт преподавания технологии стали называть педагогическими практиками, но они черпают свои «силы» и открытия из кладовых дидактики, ее неисчерпаемых богатств и ресурсов.

Чтение этих книг нового века открывает учителю литературы широкий спектр способов подачи информации читателю:

- оригинальное структурирование текста (разбивка на файлы и вставки);
- диалоговый стиль изложения: «Веселитесь, наслаждайтесь историями из книги, запоминайте метафоры и технологии и, наконец, украдите эти идеи и выдайте их за свои» [20: 9];
- ориентация на применение «здесь и теперь»: «Помните: пред вами секретная информация, которую вы не найдете нигде, и это именно то, что вам необходимо. Станьте гением в образовании прямо сейчас, а не через поколение!» [20: 9];
- методологическая афористичность: «Жизнь иногда выкидывает такое – надо остановиться и подобрать!» [20: 97];
- наглядность, рекламность заголовков;
- открытость дискуссии и сопереживанию: «Книга должна быть и завораживающей, и приятной на ощупь. Образование должно быть и увлекательным, и результативным» [20];
- эмоциональная заразительность: «Сколько сбывается мальчишеских мечт? Мы опросили 1500 мужчин, и оказалось, что только 3%» [20: 95];
- демонстрация личного практического опыта, который убеждает в результативности: «Как кризис-менеджеру мне понятно, что если какая-то система не работает, то дело не в деньгах, и не в психологии школьников, и даже не в зарплатах учителей. А в чем-то другом. Нашел ли я ответы на вызовы времени? Думаю, что да. И, надеюсь, они вам понравятся» [20: 9].

Важно оценить и увидеть и все риски и перспективы другого взгляда на образование – прагматичного, эпатажного, интегративного, современного. В том и ценность педагогического консерватизма, что он способен узнать, понять, оценить и принять только нужное, здоровое и полезное для развития ума и сердца ученика.

Главное, что чтение указанных книг заставляет задуматься, помогает переоценить результаты своей работы и, может быть, посмотреть на проблемы образования свежо, не с точки зрения имеющего опыта, а с позиции завтрашнего дня.

**Содержательный фактор.** В самообразовательном чтении учителя литературы важен момент выбора, потому что в выборе книг для чтения учителю нужно быть стратегом. Время жизни ограничено, поэтому читать нужно необходимое, а не случайное. Здесь важен совет М. А. Рыбниковой: методика боится случайности, бессистемности, неосознанности в поступках учителя. Поэтому так часто учителя и спрашивают, что обязательно нужно прочитать. В этом случае можно идти по звездобразному пути чтения, когда одна прочитанная книга вызывает потребность прочитать другие. Но право выбора остается за учителем. Так произошло с такими книгами: П. Басинского – «Бегство из рая» [3], О. Берггольц – «Ольга. Запретный дневник» [4], Д. Гранина – «Все было не совсем так» [9]. Они вызвали большой интерес у литературоведов и педагогов, стали магнитом, притянувшим к себе «собеседников».

Рассмотрим **методический фактор** как вектор чтения учителя литературы. Организация чтения методической литературы значительно изменилась в современных условиях. Эти изменения проявляются следующим образом.

1. Учителя имеют широкий спектр профессиональных журналов («Литература в школе», «Литература», «Русская словесность», «Путеводная звезда», «ХиП» и др.), которые педагоги не только читают, но и являются их авторами. Многие предпочитают их не выписывать, а читать в Интернете.

2. Современная методика стремится от описания уроков, поурочного изложения материалов к новым концепциям понимания текста, к постижению поэтики, организации дискуссий. Наиболее востребованы методические пособия о стратегиях чтения, о диалоговых технологиях на уроках литературы [7; 11; 13; 15; 16; 17; 24].

3. Обогащение методики преподавания литературы электронными ресурсами значительно расширило информационный контекст. Интерпретация литературных произведений, медиакультура помогают учащимся стать соавторами уроков, включают их в моделирование содержания уроков через исследовательские и творческие задания и проекты, фильмы и экскурсии.

И, наконец, **личностный фактор чтения.** Чтение для души – это то, что в конечном итоге обогащает методическую культуру учителя переживаниями, мыслями, впечатлениями, потому что выстраивает мечты, перспективы жизни учителя, его внутренне душевное пространство. Свобода выбора и возможность обсудить с коллегами свои читательские впечатления, включить их в контекст своего жизнетворчества – вот задачи свободного чтения учителя.

Три направления можно проследить в самоорганизации этого чтения: временная концентрация (начитаться в отпуске), чтение для здоровьесбережения, отдых от чтения. Стать для других педагогов лоцманом в мире книг словеснику помогут «Литературная газета», журнал «Что читать», общение с коллегами. Высокие рейтинговые оценки получают книги с ярким стилем изложения: М. Адлера – «Как читать книги» [1], М. Барбери – «Элегантность ежика» [2], М. Степновой – «Женщины Лазаря» [21], А. Чудакова – «Ложится мгла на старые ступени» [23]. Ценность этого списка заключается в том, что он постоянно пополняется новыми открытиями. И у каждого учителя есть возможность получить удовольствие от «Слова в пути» Петра Вайля [5], или пройти «Тропой птиц» [14] вместе с Мариной Москвиной, или написать свои впечатления о школьной жизни, как Инна Кабыш в сборнике эссе «Переходный возраст» [12] или Евгений Ямбург в книге «Школа и ее окрестности» [25], или открыть «драгоценные подробности бытия» в книге Игоря Гамаюнова «Свободная ладья» [8: 401]. Личностный фактор чтения помогает учителю сформировать очень востребованное жизнью умение – способность понимать людей, объяснять мотивы их поступков и ценить особенности характеров. А это умение так важно учителю литературы, – чтобы не «проходить» книги, а их переживать, с ними дружить и верить в то, что «вычитанный» (И. А. Ильин) из книг духовный и душевный, эстетический и нравственный опыт обогащает реальную жизнь и придает ей особое, глубинное качество бытия образованного человека.

Таким образом, все четыре фактора организации чтения: методологический, содержательный, методический и личностный – влияют на творческий результат деятельности учителя, для которого чтение – это образ жизни, пространство методического и педагогического творчества, способ «наслаждаться полнотой бытия, не стесняясь демонстрировать собственную уникальность, и при этом смиренно исполнять свою роль в сложной структуре вселенной» [22: 9].

### Литература

1. Адлер М. Как читать книги. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011.
2. Барбери М. Элегантность ежика. М.: Иностранка; Азбука-Аттикус, 2010.
3. Басинский П. Бегство из рая. М.: АСТ, 2010.
4. Берггольц О. Ольга. Запретный дневник. СПб.: Издательская группа «Азбука-классика», 2010.
5. Вайль П. Слово в пути. М.: Астрель, 2010.
6. Галактионова Т. Г. Приобщение школьников к чтению: феномен открытого образования. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008.
7. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М.: Академический проект, 2004.
8. Гамаюнов И. Свободная ладья. М.: АСТ, 2009.
9. Гранин Д. Все было не совсем так. М.: Олма, 2010.
10. Драйден Г., Вос Г. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. М.: ПАРВИНЭ, 2003.
11. Зинина Е. А. Основы поэтики: теория и практика анализа художественного текста. М.: Дрофа, 2006.
12. Кабыш И. Переходный возраст. М.: Молодая гвардия, 2008.



13. *Минералова И. Г.* Анализ художественного произведения. Стиль и внутренняя форма: Учеб. пособие. М.: Флинта, 2012.
14. *Москвина М.* Тропую птиц. М.: Эксмо, 2008.
15. *Пранцова, Г. В., Романичева, Е. С.* Методика обучения литературе: Практикум. М.: Флинта, 2012.
16. *Пранцова Г. В., Романичева Е. С.* Современные стратегии чтения и понимания текста: Учеб. пособие. М.; Пенза: МГПИ; ПГПУ, 2011.
17. *Романичева, Е. С., Сосновская, И. В.* Введение в методику обучения литературе: Учеб. пособие. М.: Флинта, 2012.
18. *Свирина Н. М.* Свободное чтение с детьми. СПб.: Омега, 2012.
19. *Сенге П. и др.* Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины. М.: Просвещение, 2010.
20. *Спиваковский В. М.* Образовательный взрыв. Киев: Гранд-Экспо, 2011.
21. *Степнова М. Л.* Женщины Лазаря. М.: АСТ, 2011.
22. *Чиксентмихайи М.* В поисках потока. М., 2011.
23. *Чудаков А.* Ложится мгла на старые ступени // Знамя. 2000. №10.
24. *Ядровская Е. Р.* Чтение как диалог: Учеб. пособие. СПб., 2011.
25. *Ямбург Е. А.* Школа и ее окрестности. М.: ООО «Центр книги Рудомино», 2011.

## О ПЕРСПЕКТИВАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АССОЦИАЦИИ МОСКОВСКИХ СЛОВЕСНИКОВ

*Доцинский Р. А.*

Московский институт открытого образования, г. Москва  
romando2008@rambler.ru

Вниманию читателей хотелось бы представить созданную по инициативе столичных учителей русского языка и литературы Московскую региональную общественную организацию «Независимая ассоциация словесников». Все необходимые учредительные мероприятия прошли, вся документальная база по юридическому оформлению организации окончательно сформирована.

Напомним, что образование – явление специфическое, социокультурное, не говоря уже о филологическом образовании, и государственными механизмами здесь не все можно осуществить. Мы бы даже сказали сильнее: государство в лице чиновников на сегодняшний день, как никогда ранее, надеется на помощь общественников, ее уже не избежать. Конечно, нельзя сказать, что чиновникам от образования не хватает управленческого опыта – именно управленческого им и не хватает. Но им по-настоящему не хватает объективного знания ситуации изнутри, знания о том, например, в каких нормативно-методических документах срочно нуждается учитель-словесник. Чиновникам, несмотря на весь их государственный ресурс, не хватает знания о том, каков реальный уровень подготовки по русскому языку и литературе. Например, даже в самом благополучном регионе Российской Федерации – в городе Москве – этот уровень высок, однако какие диспропорции, какое расстояние между самым умным, талантливым и самым некомпетентным учеником. У нас, у филологов, кстати сказать, самая рассредоточенная кривая показателей результативности, у нас нет стабильной, гарантированной середины. Не хватает чиновникам осознания того, что пора бы уже закончить создавать новые учебно-методические комплексы, необходимо объединять всю творческую интеллигенцию, всех авторов под эгидой одного института, если они всерьез озабочены положением дел в предметной области «Филология».

Наша власть должна научиться прогнозировать, понимать, как слово того или иного принимаемого закона, распоряжения, акта отзовется в деятельности низших субъектов образования. Наша организация сегодня востребована в системе столичного образования, есть определенный запрос на нас, есть серьезные реакции со стороны Департамента образования г. Москвы, нам не отказывают в помощи, к нам прислушиваются (не скажем пока «слушают»), что тоже весьма симптоматично и в целом оптимистично.

Мы не критиканы – это самое деструктивное, что только может быть. Всегда в этом отношении вспоминаются слова И. П. Цыбулько, С. А. Зинина относительно критики ЕГЭ и ГИА по русскому языку и литературе. Оба ученых разными, правда, языковыми средствами в общении с учителями-практиками заявляют: критиковать, конечно, никто нам всем не запретит, только помните, что если не будет ЕГЭ и ГИА, то мы, словесники, вообще можем иметь в перспективе 1 час литературы в неделю, да и тот в профильном классе. Нас вполне может ждать судьба предмета «МХК», когда-то, на заре перестройки, предмета, подававшего столько надежд. С русским языком может сложиться подобная же ситуация.

Надо искать диалог с властью, говорить с властью. Это наше главное убеждение, наша принципиальная общественная позиция.

Что нас волнует прежде всего? Во-первых, мы очень обеспокоены вопросом учета рабочего времени учителя-словесности. Количество многообразных конкурсов, в которых должен участвовать современный учитель, поражает. Забывается, что в сутках все-таки 24 часа. Мы создали Ассоциацию для того, чтобы запускать такие конкурсы, которые не усложняли бы и без того сложную жизнь учителя-словесности, а облегчали, вдохновляли. Например, отметим конкурс профессионального мастерства «Лучший сайт учителя словесности». Если сайт у учителя уже есть, то никакой дополнительной бумажной и прочей работы от учителя не требуется, необходимо только подать заявку с указанием электронного адреса сайта. Просто? Считаем, что да. В перспективе, благодаря сотрудничеству с Издательским домом «Первое сентября», задумано красочное издание «Лучшие словесники Москвы». Каждому словеснику будет посвящена отдельная страница: помещаются портрет учителя, его контактная информация (школа, округ, телефон, электронная почта), а далее следует самое важное – те методы, приемы, формы, которые не раз помогали учителю в его профессии, которые многократно доказывали свою эффективность. Опыт – локомотив модернизации образования вообще. Причем опыт – это не всегда новое, инновационное. Одно из направлений нашей работы – заново открыть традиционные методики. Но одновременно с поддержкой лучших – помощь тем, кто нуждается в скорой «методической помощи». И здесь поможет обмен достижениями через сайт, через взаимное посещение уроков. Знают ли молодые специалисты Москвы, что живут и работают в Москве известные когда-то на всю страну педагоги? Думаем, что нет. Но будет задуманная книга – как определенный справочник, атлас.

Во-вторых, мы озабочены условиями прохождения учителями Москвы аттестации на подтверждение своих разрядов и категорий. Сейчас мы пытаемся заключить Договор с Московским центром образовательного права на предмет общественного участия в процедуре аттестации педагогических кадров и вообще за счет этого партнерства пытаемся установить многоканальную обратную связь с учительством в правовых вопросах.

В-третьих, при непосредственном участии Ассоциации, с нашей точки зрения, должно проходить присуждение премий, получение грантов, государственных и отраслевых наград. Члены нашей Ассоциации уже яв-

ляются членами подобных комиссий. Именно с участием Ассоциации в этом году были составлены материалы школьного и окружного этапов Всероссийских олимпиад по русскому языку и литературе.

В-четвертых, благодаря участию наших представителей в межведомственных переговорах между Департаментом образования г. Москвы и Департаментом культуры г. Москвы во втором полугодии 2012 г. в столице будет запущена программа доступности музеев, театров, концертных залов, организаций науки, высокотехнологичных предприятий для детей и учителей.

В-пятых, планируется снова провести для московских школьников тематическую лагерную смену в Санаторно-оздоровительном комплексе «Камчия» в Болгарии. Лагерь принадлежит Правительству Москвы, оснащен по последнему слову техники. Тема смены – «С миром говорим по-русски!».

В-шестых, нас очень волнует проблема детей мигрантов в городе Москве. Ее можно решить, только используя потенциал международного сотрудничества. С этой целью накануне известного референдума относительно статуса русского языка мы посетили Южную Осетию и провели переговоры по подписанию договора сотрудничества между Москвой и Цхинвалом об обмене методическим опытом.

Наконец, Ассоциация в текущем году поддержала обращение в Правительство Московской области относительно сохранения имени Достоевских Дарового.

На сегодняшний день получены все официальные документы из Минюста, подтверждающие юридический статус нашей Ассоциации. Мы с нетерпением ждем всех желающих вступить в члены нашей Ассоциации. Наш юридический адрес: 125009, г. Москва, ул. Тверская, д. 9/17, стр. 5. Не можем не отметить того факта, что учредителями Ассоциации являются Центр международного образования «Этносфера» и издательство «Русское слово». Неоценимую помощь оказала кафедра филологического образования Московского института открытого образования и все ее сотрудники. Наши контакты: сайт <http://aurilm.blogspot.com>, почта [aurilm@yandex.ru](mailto:aurilm@yandex.ru), телефон +7(985) 156-84-82.

## ЗАДАЧА ИПК – НАУЧИТЬ УЧИТЕЛЯ УЧИТЬСЯ ВСЮ ЖИЗНЬ

*Корниенко Н. Г.*

Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Воронеж  
voipkro\_litrusin@mail.ru

На протяжении нескольких лет наш институт активно ищет новые формы взаимодействия с учителями как на курсах повышения квалификации, так и в межкурсовой период. Наша цель – сделать институт привлекательным не только раз в пять лет, когда каждый учитель обязан проходить курсы, но наладить постоянное и плодотворное сотрудничество. Особенно это стало важным при переходе на ФГОС, который меняет статус учителя в школе, требует от него новых подходов к обучению учащихся, владения инновационными технологиями, творческого осмысления своей деятельности. Прежде чем «научить учиться» учащихся, учитель должен сам уметь это делать, постоянно совершенствуя свое мастерство, не останавливаясь в своем развитии, формируя профессиональную и методическую компетенции.

Кафедра предлагает разнообразные формы повышения квалификации: очные, заочные, очно-заочные, дистанционные, очно-дистанционные, по накопительной системе. Предлагаются программы проблемных курсов по наиболее актуальным темам. Учителя могут сознательно выбрать свою траекторию обучения и получить те знания, в которых они, по их мнению, больше всего нуждаются, это помогает также определить профессиональные затруднения педагогов при составлении содержательной части программ, чему способствует и переход ИПК на блочно-модульную систему построения программы, когда сами учителя заранее выбирают предлагаемые кафедрой модули, из которых впоследствии и формируется инвариантная часть учебно-тематического плана.

Особое внимание уделяется формам работы на курсах. Это практические и лабораторные занятия, деловые и ролевые игры, имитации ЕГЭ и ГИА с последующей взаимопроверкой. 35% учебного времени отдается посещению открытых уроков лучших учителей. Слушатели курсов в ходе урока проводят его экспертизу по специальной таблице, а затем пишут рецензию на урок. Особое внимание они уделяют умению учителя проводить после урока самоанализ. Эти рецензии затем обсуждаются в ходе «круглого стола». Посещение урока перестает быть спектаклем, а становится очень важным практическим занятием, помогая выявить уровень развития методической компетенции слушателей курсов.

Большое внимание уделяется самостоятельной работе слушателей на курсах, особенно при выполнении итоговых работ. Чаще всего практикуется проектная деятельность учителей, в ходе которой они не только сами осваивают метод проектов, но смогут потом использовать его в своей педагогической деятельности. Проекты всегда практикоориентированные. В самом начале курсов объявляются темы проектов, которые носят исследовательский характер, выполняются в течение длительного времени, снабжены презентациями. Свои проекты слушатели защищают на зачете. Очень многим такая работа помогла написать авторские проекты для аттестации на высшую квалификационную категорию; у ряда слушателей проекты стали основной кандидатской диссертации.

Чтобы учителя продолжали учиться и после курсов, кафедрой организуются мероприятия областного уровня: семинары, «круглые столы», конференции, конкурсы, международная учительская конференция «Проблемы преподавания литературы, русского и иностранных языков в современной школе» (гуманизация образовательного процесса). Для выявления талантливых учителей мы ежегодно проводим многочисленные областные конкурсы. Чтобы предоставить возможность учителям распространять свой опыт на областном уровне, а иногда и за пределами региона, наша кафедра составляет сборники из лучших работ учителей. Все эти мероприятия позволяют привлечь не менее 70% учителей и 60% учащихся к активной интеллектуальной и творческой работе, что помогает им находиться в состоянии постоянной учебы.

В новых социокультурных условиях идет формирование системы многоуровневого педагогического образования. Взаимодействие трех уровней образования «школа – вуз – ИПК» помогает сделать образовательный процесс непрерывным. Наш Научно-координационный центр (НКЦ) по профилю «филология» объединил ИПК и педагогический университет (филологические кафедры). Он был создан для координации образовательной деятельности вузовского и послевузовского образования по вертикали и предметно-специального профиля по горизонтали. Была разработана целостная концепция многоуровневой подготовки специалиста (бакалавра и магистра образования) и его дальнейшее совершенствование в период педагогической деятельности после вуза, которая обеспечила поступательное развитие профессионального мастерства. Это позволило выявить, аккумулировать и практически использовать научно-творческий потенциал педагогического корпуса и внедрять инновации методического, предметно-специального и дидактического характера на всех уровнях образовательного процесса.

Вуз, закладывая основы знаний, использует средства развития способностей студента к саморегуляции и к самообразованию. ИПК, работая уже со специалистом, связывает познавательную активность педагога с включением в нее субъективного опыта, активизируя механизмы развития и саморазвития личности. Учителю помогают выявить закономерности в системе знаний, реконструировать идеи, принципы и технологические приемы в собственном опыте. НКЦ проводит областные конкурсы учебно-методических и научно-исследовательских работ и проектов студентов, магистров, учителей. Активно проводится экспериментальная работа. Таким образом, сотрудничество вуза с ИПК служит плацдармом для творческой деятельности разных по своей специфике учебных заведений в контексте качественной трансформации непрерывного образовательного процесса, осуществляя формулу «образование в течение всей жизни».

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА-СЛОВЕСНИКА В СВЕТЕ ОСВОЕНИЯ ТЕКСТОВОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

*Москвин Г. В.*

МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва

Базовым тезисом для разговора о повышении квалификации учителя-словесника, как и педагога любого уровня и профиля, является положение, что те ожидания, которые мы направляем на обучаемого, зеркально отражаются в требованиях, которые мы предъявляем к самим себе. Так, успешное преподавание литературы невозможно без осознания роли учебного текста в процессе обучения. Это утверждение кажется очевидным по сути и не несет с собой новизны, однако следует учесть, что концепт «текст» как учебный феномен может пониматься в двух рефлексиях. Прежде всего, текст традиционно выступает как учебный текст и считается основной единицей обучения. Более широкое и методически перспективное понимание текста основывается на идее, что учебный текст является не только органической составной частью общего текстового пространства, – развивая идею, мы можем сказать, что текстовое учебное пространство и есть форма осуществления учебного процесса как такового.

В общем текстовом пространстве выделяются пять учебных сегментов:

1. текст литературного произведения;
2. текст учебника;
3. текст речи учителя;
4. текст речи обучаемого;
5. текст учебного общения.

Пять указанных текстовых сегментов выделены на основании определенности и отчетливости субъекта порождения речи каждого из текстов, получающих в силу этого обстоятельства свои параметры, формы и характеристики: писателя, авторов учебника, учителя, обучаемого, участников учебного диалога.

Отмеченное положение предполагает развитие столь же определенных типов профессиональной квалификации. Текст литературного произведения требует внимания к совершенствованию предметной компетенции учителя. Текст учебника, помимо созвучности задачам обучения и степени доверия к нему, должен быть освоен и понят учителем. Текст речи учителя как практическое воплощение его методической деятельности отличают такие признаки, как подвижность, гибкость и поиск оптимального отражения своих образовательных стратегий. Текст обучаемого как учебный феномен содержит потенциал к повышению квалификации, раскрывающийся прежде всего в нахождении действенных средств мотивации обучаемого для познавательной и коммуникативной деятельности и, следовательно, для развития нужных компетенций. И, наконец, текст учебного общения, будучи интерактивным по своей природе, ведет к анализу эффективности комплекса приемов и форм работы на уроке.

При изучении соотносительности различных текстовых сегментов (фрагментов) общего текстового пространства учебного процесса наиболее важной задачей является понимание необходимости сохранять целостность, единство и взаимодействие всех его составляющих. Так, если мы не можем добиться, чтобы обучаемые прочитали текст литературного произведения, то учебный процесс обесмысливается, а сам предмет перестает быть предметом литературы. Выводя из учебного процесса учебник, мы лишаемся тем самым важнейшего инструмента системности, организации работы, апелляции к коллективному опыту. Наибольшая ответственность возлагается на речь учителя, поскольку создаваемый в процессе ее осуществления кумулятивный текст проникает во все текстовое пространство – от литературного произведения, до вовлечения в работу учебника, организации собственного речевого поведения до влияния на речь обучаемого и воздействие на интерактивное общение. Учитель – это альфа и омега любого учебного действия, недаром любившие в школе литературу вспоминают прежде даже не произведения, а учителя.

### Литература

#### Учебники

1. Москвин Г. В., Пуряева Н. Н., Ерохина Е. Л. Учебник по литературе. 5 класс. Ч. 1, 2. М., 2007.
2. Москвин Г. В., Пуряева Н. Н., Ерохина Е. Л. Учебник по литературе. 6 класс. Ч. 1, 2. М., 2008.
3. Москвин Г. В., Пуряева Н. Н., Ерохина Е. Л. Учебник по литературе. 7 класс. Ч. 1, 2. М., 2009.
4. Москвин Г. В., Пуряева Н. Н., Ерохина Е. Л. Учебник по литературе. 8 класс. Ч. 1, 2. М., 2010.
5. Москвин Г. В., Пуряева Н. Н., Ерохина Е. Л. Учебник по литературе. 9 класс. Ч. 1, 2. М., 2011.
6. Москвин Г. В., Пуряева Н. Н., Ерохина Е. Л. Программа по литературе. 5–11 классы. М., 2008.
7. Москвин Г. В., Пуряева Н. Н., Ерохина Е. Л. Программа по литературе. 5–9 классы. М., 2012.

#### Методическая литература

1. Москвин Г. В., Пуряева Н. Н. Рабочая тетрадь по литературе. 5 класс. М., 2011.
2. Ерохина Е. Л., Соловьева М. А. Методические рекомендации 5, 6 классы / Под ред. Г. В. Москвина. М., 2012.
3. Рабочие программы по литературе для 5 класса. Ярославль, 2012.
4. Рабочие программы по литературе для 6, 7 классов. Ярославль, 2012.

5. Нравственный потенциал урока литературы. Ярославль, 2012.
6. Аprobация предметной линии учебников литературы Москвина Г. В., Пуряевой Н. Н., Ерохиной Е. Л. в образовательных учреждениях Ярославской области: Учебно-методические материалы. CD. Ярославль, 2012.
7. Новые УМК по русскому языку и литературе в рамках введения ФГОС общего образования: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ярославль, 2012.
8. Сборник нормативных документов. Литература. ФКГС. М., 2004.
9. Примерные программы по учебным предметам. Литература 5–9 классы. М., 2010.

#### **Онлайн-ресурсы**

1. Портал Open class. Сообщество «Москвин и ярославская компания» – <http://www.openclass.ru/node/49395/>
2. Вебинар Реализация требований ФГОС ООО в УМК «Литература» – <http://connect.webinar.ru/join.php?id=00ace54b697c18e58b51c394441be1a5&afid=0&pw=&г=c4ca4238a0b923820dcc509a6f75849b>

## АПРОБАЦИЯ УЧЕБНИКА ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

*Петрова Н. Н.*

МОУ Каменниковская СОШ, Рыбинский р-н, Ярославская обл.  
nataliia-petrova@rambler.ru

Термин «профессиональная компетентность» начал активно употребляться в 1990-е гг., а само понятие стало предметом специального, всестороннего изучения многих исследователей, занимающихся проблемами педагогической деятельности. Что же такое профессиональная компетентность, какого педагога можно назвать компетентным?

Под профессиональной компетентностью учителя понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Профессионально компетентным можно назвать учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся [1].

Таким образом, главная задача учителя – это развитие своей профессиональной компетентности, т. е. развитие в себе творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. Несомненно, от профессионального уровня педагога напрямую зависит успешность обучения школьников [1].

Хорошей возможностью для развития и совершенствования профессиональных умений стало участие в региональном проекте кафедры гуманитарных дисциплин института развития образования «Новые УМК по литературе: апробация предметной линии учебников литературы Г. В. Москвина, Н. Н. Пуряевой, Е. Л. Ерохиной», который начал свою работу в 2008 г. [2]

В переводе с английского языка слово «апробация» означает «официальное одобрение, утверждение чего-нибудь в результате проверки, испытания» [5]. Поэтому наша задача состояла в том, чтобы «испытать», опробовать на практике новый учебник по литературе и «одобрить» или «не одобрить» его.

Эта деятельность непростая, ответственная: мы несем ответственность перед учеником и его родителями, перед образовательным учреждением, перед коллегами, перед авторами. Апробация требует от учителя особого внимания к замыслу авторского коллектива: понять концепцию программы, методическую идею, освоить предлагаемый в учебнике методический аппарат и применить методические приемы. Как видим, учителю необходимо вновь и вновь обращаться к научным и методическим знаниям. Огромная работа по самообразованию – обязательное условие для учителя-апробатора. Только так можно достичь роста профессиональной компетентности.

Рассмотрим некоторые **компетентности педагога** [3], как они развиваются в процессе апробации нового УМК.

**Способность учителя разработать рабочую программу, выбрать учебно-методические комплекты** является базовой в системе профессиональных компетенций. Это средства целенаправленного влияния педагога на развитие обучающихся. Действительно, в ходе апробации приходится многое читать, переосмысливать, сопоставлять, создавать. Например, мы заново проработали нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность учителя литературы.

Нам пришлось по-новому взглянуть на методические рекомендации к составлению рабочих программ, чтобы разработать рабочие документы.

Заново пришлось обратиться к научным знаниям, чтобы понять концептуальные основы авторской программы.

**Компетентность в методах преподавания.** Она обеспечивает возможность эффективного усвоения знаний и формирования умений, предусмотренных программой, обеспечивает индивидуальный подход к творческой личности и ее развитие. В ходе апробации для нас организуются семинары, конференции, встречи с авторами УМК, что дает нам возможность «освежить» в памяти методику преподавания литературы, узнавать новые приемы и методы и использовать их в своей педагогической практике.

**Компетентность в установлении субъект-субъектных отношений** предполагает способность педагога к взаимопониманию, установлению отношений сотрудничества, способность слушать и чувствовать, выяснять интересы и потребности других участников образовательного процесса, готовность вступать в помогающие отношения, позитивный настрой педагога. Мы убеждены, что произведения учебника и вопросы для обсуждения до и после их прочтения, предложенные авторами, позволяют решить эту задачу. Совместное обсуждение проблемы, готовность к сотрудничеству, умение поддерживать и вести диалог учитель – ученик, ученик – ученик – все это развивает указанную выше компетентность.

Введение нового учебника в образовательную практику – это, несомненно, представление собственного опыта на различных семинарах, курсах повышения квалификации учителей литературы, конференциях, в различных публикациях. Эта деятельность создает предпосылки для повышения нашей **коммуникативной компетентности**, дает возможность общаться с коллегами на другом уровне – в профессиональном сообществе – по актуальным вопросам преподавания литературы в школе. Необходимо подчеркнуть еще один факт. Руководителями апробации постоянно организовываются встречи с авторами нового учебника литературы, и нам пре-

доставляется уникальная возможность лично задать им вопросы, высказать свои мнения и предложения. Неоспоримо, что такое обучение гораздо продуктивнее, чем «через пособия» или переписку.

Еще одна очень важная компетентность – **позитивная направленность на педагогическую деятельность и уверенность в себе**, которая совершенствуется благодаря отношению с коллегами, обучающимися и их родителями, способствует позитивным отношениям с ними. В основе данной компетентности лежит вера в собственные силы, в эффективность профессиональной деятельности. На семинарах, организованных руководителями проекта, на открытых уроках и внеклассных занятиях у нас есть возможность общаться друг с другом, набирать позитивный опыт, осознавать цели и ценности педагогической деятельности. В ходе апробации нового учебника невольно усиливается взаимосвязь с родителями учеников, у нас появляется возможность вовлечь заинтересованных родителей в процесс совершенствования нового учебного пособия.

Важно, что в ходе апробации мы не только приобретаем профессиональный опыт, но и имеем возможность аттестоваться на более высокую категорию. Так, в течение трех прошедших лет среди педагогов-апробаторов Ярославской области были аттестованы четверо, из них трое – на высшую. Кроме того мы убедились, что у педагога, занимающегося инновационной деятельностью, повышается авторитет среди коллег в школе. Несомненно, у учителя более успешного, обладающего профессиональными компетенциями, и ученики будут тоже более успешными, мобильными, замотивированными на активную, творческую деятельность.

Мониторинг хода апробации показывает, что обучающиеся по программе Г. В. Москвина, Н. Н. Пуряевой, Е. Л. Ерохиной, действительно, имеют более высокий уровень не только знаний, но и умений. Мы полагаем, что происходит так не только потому, что данный учебник современный, отвечающий новым требованиям, но и потому, что мы уже по-другому смотрим на преподавание литературы. Мы поняли, что без переосмысления собственной деятельности, без обновления нашего основного инструмента – учебника – невозможно получить достойный результат от обучающихся. Благодаря апробации, мы сами замотивированы на более активную и грамотную деятельность.

Таким образом, основной ценностью инновационной работы становится приобретение профессионального опыта и повышение профессиональной компетентности педагогов-апробаторов. Участие учителя в различных вопросах апробации по модернизации образования дает возможность осознания необходимости постоянного развития, критического осмысления собственной практики и опыта, принятия ответственности за преподавание своего предмета, за выбор учебно-методического комплекта, отвечающего современным требованиям, а также за результат своей работы.

### Литература

1. *Сластенин В., Исаев И. и др.* Педагогика: Учебное пособие – [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/slast/03.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/03.php)
2. *Москвин Г. В., Пуряева Н. Н., Ерохина Е. Л.* Литература: Программа: 5–11 классы общеобразовательных учреждений. М.: Вентана-Граф, 2008. 64 с. (Раздел: Пояснительная записка)
3. Управление педагогическим процессом: Учеб.-метод. пособие / Под ред. С. К. Бережной. Ярославль: ГО-АУ ЯО ИРО, 2012. 28 с.
4. Единый квалификационный справочник должностей и руководителей, специалистов и служащих / Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 г. №761н.
5. *Крысин Л. П.* Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2011. 864 с., илл. (Иллюстрированные словари и энциклопедии)

### Методическая литература

1. *Москвин Г. В., Пуряева Н. Н.* Рабочая тетрадь по литературе. 5 класс. М., 2011.
2. *Ерохина Е. Л., Соловьева М. А.* Методические рекомендации. 5, 6 классы / Под ред. Г. В. Москвина. М., 2012.
3. Рабочие программы по литературе для 5 класса. Ярославль, 2012.
4. Рабочие программы по литературе для 6, 7 классов. Ярославль, 2012.
5. Нравственный потенциал урока литературы. Ярославль, 2012.
6. Апробация предметной линии учебников литературы Москвина Г.В., Пуряевой Н.Н., Ерохиной Е.Л. в образовательных учреждениях Ярославской области: Учеб.-метод. материалы. CD. Ярославль, 2012.
7. Новые УМК по русскому языку и литературе в рамках введения ФГОС общего образования: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ярославль, 2012.
8. Сборник нормативных документов. Литература. ФКГС. М., 2004.
9. Примерные программы по учебным предметам. Литература 5–9 классы. М., 2010.

### Онлайн-ресурсы

1. Портал Open class. Сообщество «Москвин и ярославская компания» – <http://www.openclass.ru/node/49395/>
2. Вебинар Реализация требований ФГОС ООО в УМК «Литература» – <http://connect.webinar.ru/join.php?id=00ace54b697c18e58b51c394441be1a5&afid=0&pw=&r=c4ca4238a0b923820dcc509a6f75849b>



## ПОРТФОЛИО ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК СПОСОБ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

Родионова И. Г.

Пензенский государственный педагогический университет имени В. Г. Белинского, г. Пенза  
Inessa96@bk.ru

Инновационные тенденции, характерные для современной высшей и средней школы, затрагивают не только процесс обучения, но и контрольно-оценочную систему. В частности, большое внимание уделяется созданию условий для самоконтроля и самооценки учеников и внедрению в практику обучения новых форм оценки их достижений. Особенно актуально знакомство с новыми формами оценивания для студентов педагогического вуза, которым предстоит реализовать полученные знания в школе.

В связи с этим студентам факультета русского языка и литературы Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского в рамках курса «Современные средства оценивания результатов обучения» предлагается создать индивидуальный портфолио выпускника (от англ. *portfolio* – портфель или папка для документов), отразив в нем результаты, достигнутые в учебной, социальной, творческой, коммуникативной и др. видах деятельности за годы обучения в университете. По мнению методистов, портфолио «только входит в педагогическую практику России, причем диапазон его применения постоянно расширяется. Все больше портфолио включается в образовательные системы, и его начинают использовать на всех уровнях образования – от начальной школы до высшей» [1: 212].

Являясь рефлексией собственной деятельности, с одной стороны, и формой промежуточной аттестации, с другой, портфолио выпускника педагогического вуза отражает следующие направления его работы:

- научно-учебное – приобретение знаний о данной форме оценивания и умение создавать портфолио;
- рефлексивное – размышление над собственными побуждениями и действиями, самонаблюдение;
- творческое – умение отразить свои достижения необычным, оригинальным способом;
- эмоциональное – выражение эмоций в связи с завершением очередного жизненного этапа – студенческих лет.

Студентам-выпускникам было предложено подготовить портфолио, включающий следующие разделы: «Портрет», «Коллектор», «Рабочие материалы» и «Достижения». Рубрики в составе данных разделов и их наполнение каждый студент определял сам и помещал в «портфель достижений» те материалы, которые считал наиболее показательными для самопрезентации и важными для своего дальнейшего самоопределения. Такая организация работы над портфолио позволила выпускникам проявить самостоятельность, инициативу, творчество и отразить лично значимые реалии студенческой жизни.

Примечательно, что некоторые портфолио начинались эпитафией, например: Дело учителя – скромное по наружности – одно из величайших дел в истории (К. Ушинский); Не пренебрегайте ничем из всего, что может вас сделать великим (Стендаль).

В разделе «Портрет», помимо традиционных фамилии, имени, отчества, автобиографии, студенты указывали свои личные качества (ответственная, трудолюбивая, коммуникабельная, обаятельная, уравновешенная), цель обучения в университете и цель в жизни (найти работу по специальности; самореализация). Кроме этого выпускники помещали ксерокопии личных документов (студенческого, читательского билетов, зачетной книжки).

Раздел «Коллектор» был представлен различными рубриками: «Университет, в котором я учусь», «Любимый факультет», «Преподаватели», «Моя группа» и др.

В раздел «Рабочие материалы» студентами-выпускниками были помещены расписание занятий и звонков, фрагменты лекций, диктанты, темы выполненных курсовых работ, материалы педагогической практики, вопросы к экзаменам, списки произведений художественной литературы, которые давались для обязательного чтения, списки стихотворений для заучивания наизусть, схемы анализа языковых единиц, план анализа уроков и т. п. Отметим, что к оформлению этой части портфолио выпускники подошли творчески, показав, зачастую в шуточной форме, «эволюцию оценок за диктанты» и «изменение почерка», добавив отзывы и пожелания студентов и преподавателей, фотоматериалы о студенческой жизни. Ряд портфолио включал описание экскурсий, путешествий, забавных случаев и даже самостоятельно созданный фильм.

И, наконец, раздел «Достижения» демонстрировал успехи выпускников и содержал дипломы, грамоты, благодарственные письма, сертификаты, свидетельства и т. п.

Важным этапом работы над портфолио явилась презентация собранных материалов в студенческой группе. В ходе презентации выпускники не только представляли и комментировали свои работы, но и активно обсуждали их, отмечали наиболее удачные материалы, вырабатывали конструктивные предложения.

Интересными показались отзывы выпускников о работе над созданием портфолио: «В процессе оформления портфолио я смогла посмотреть на себя со стороны, проанализировать, какой я была и какой стала, увидеть, что мне дала учеба на факультете русского языка и литературы»; «Портфолио – это своего рода отчет перед собой о проведенных в университете годах, итог одного из жизненных периодов»; «С одной стороны, портфолио – это серьезный документ, с другой – очевидно, что шутке тут самое место».

Таким образом, студенческие портфолио стали отражением не только результатов учебной, научной и творческой деятельности выпускников педагогического вуза, но и степени их социальной зрелости.

---

Вполне естественно, что будущим работодателям студенты могут представить только часть собранных материалов. Однако в процессе оформления портфолио выпускники приобрели неоценимый опыт самоанализа, самооценки деятельности, представив его как в серьезной, так и в творческой форме. Данный опыт, безусловно, пригодится сегодняшним выпускникам университета в будущей педагогической деятельности.

#### **Литература**

1. *Турик Л. А.* Педагогические технологии в теории и практике: Учеб. пособие / Л. А. Турик, Н. А. Осипова. Ростов-на-Дону, 2009. 281 с.

## К ВОПРОСУ ОБ ОБНОВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

Романичева Е. С.

Московский гуманитарный педагогический институт, г. Москва  
els-62@mail.ru

Смена образовательной парадигмы как в средней, так и высшей школе требует такой организации самого процесса обучения, в котором ведущая роль была бы отведена самостоятельному чтению обучающимся учебной и научной (научно-популярной) литературы и работе учащихся / студентов с текстами разных форматов. Таким образом, можно утверждать, что «текст становится *центральной единицей обучения*» [3: 153]. Именно поэтому составной частью ФГОСов для средней школы стали метапредметные программы «Чтение: работа с информацией» (начальная школа), «Основы смыслового чтения и работы с текстом» (основная школа). А это значит, что формирование навыков чтения текстов разных форматов и разной модальности должно происходить на всех предметах, текстовая деятельность должна стать элементом любого урока.

В современной образовательной практике, к сожалению, работа с текстом (в первую очередь с текстом учебника) строится следующим образом: прочитай – ответь на вопросы воспроизводящего характера – перекажи как можно подробнее. Вопрос о том, что и как ученик понимает в тексте, многими учителями просто напросто не ставится. Как показывают исследования (см. подробнее [4: 68–73]), не понимающий текста школьник сначала выучивает его наизусть, но по мере увеличения объема учебного материала вообще перестает читать заданное. Преодоление сложившейся ситуации нам видится в двух направлениях. Первое связано с созданием и внедрением в процесс обучения учебных книг нового поколения, второе – с изменением в содержании профессиональной подготовки / переподготовки учителей, ибо никакая реформа / модернизация не впрок, если к ней не готов учитель. Коротко поясним выдвинутый тезис.

Новые учебные книги – это не только книги, представленные в электронном формате, это книги с существенно обновленным содержанием методического аппарата и структурой учебного текста. Последний должен быть выстроен как *единый книжный текст* (термин В. И. Рывчина), т. е. включать в себя помимо объяснительных (информационных, интерпретационных и т. д.) текстов, созданных авторами учебной книги, аутентичные тексты, несплошные тексты, иллюстрации, ссылки на другие источники и т. д. В методический аппарат учебника должны быть включены задания, направленные на работу с учебным текстом, помогающие ученику осваивать стратегии чтения, контролировать процесс понимания. Применительно к учебнику литературы можно сказать, что, работая с ним, ученик должен осваивать стратегии чтения как нехудожественного, так и художественного текста.

Однако это вовсе не означает, что создание учебников нового типа, в которых обязательно будет заложен сценарий принципиально иной «деятельности обучения» (М. Н. Скаткин) решит проблему. Разделяя убеждение И. Я. Лернера о том, что «в массе своей учитель учит так, как подсказывает ему учебник» [2: 47], с горечью вынуждены констатировать: хотя в школу приходят учебники, реализующие новую образовательную парадигму, однако учителя зачастую продолжают работать «по старинке», принципиально отказываясь от использования учебной книги в образовательном процессе. Причин этому достаточно много. Самая существенная из них, на наш взгляд, неготовность учителей-словесников к работе с учебным текстом на уроке. Владая новыми образовательными технологиями, учитель не владеет методиками формирования стратегий чтения. А ведь «стратегии – это часть нашего общего знания: они представляют собой знание о процессах понимания» [1]. Во-вторых, стратегии, в отличие от технологий, работа в рамках которых подчиняется жесткому алгоритму, больше похожи на гипотезы: их правильность проверяется в процессе освоения текста. В-третьих, выбор стратегии зависит не только от фрейма текста, но и от характеристик читающего, «его целей и знаний о мире. Это значит, что читатель пытается реконструировать не только предполагаемое (*intended*) значение текста – выраженное автором различными способами в тексте или в контексте, – но и значение, наиболее релевантное с точки зрения его интересов и целей» [1].

Обучение стратегиям чтения – а их на сегодняшний день разработано и описано более 100 – и последовательное применение стратегий чтения разных текстов позволит учителю-словеснику изменить методику проведения урока, максимально дифференцировать, индивидуализировать и интенсифицировать процесс обучения, так как большая часть стратегий предусматривает индивидуальную, парную работу и работу в малых группах, в том числе и исследовательскую. Использование стратегий чтения на уроках литературы придаст работе с текстом диалоговый и интерактивный характер, непосредственно свяжет чтение с другими видами речевой деятельности – говорением и письмом. Продуктивность использования данных стратегий чтения очевидна: подтверждение тому – высокие результаты PISA, которые демонстрируют учащиеся из стран, где читательская и текстовая деятельность становится обязательным элементом любого урока.

Все сказанное выше приводит нас к достаточно очевидному выводу: в процессе профессиональной подготовки / переподготовки учителей-словесников (а в идеале не только словесников) должно быть предусмотрено освоение ими дисциплины «Современные стратегии чтения и понимания текста», а в программу «Методика обучения литературе» должен быть включен специальный раздел – «Стратегический подход к обучению чтению». Таким образом, на пути к созданию *новой школы* будет сделан очень существенный шаг: обновление

профессиональной подготовки учителей будет залогом успешности этого перехода, что и обеспечит внедрение инноваций в образовательный процесс современной школы.

#### **Литература**

1. *Ван Дейк Т. А., Кинч В.* Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М., 1988 – <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.htm>
2. *Лернер И. Я.* Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике // Проблемы школьного учебника. Вып. 6. М., 1978. С. 46–64.
3. *Сметанникова Н. Н.* Значение чтения для решения задач образования (о роли и месте преподавателя в средней и высшей школе) // Homo legens-2. М., 2000. С. 150–156.
4. *Соболева О. В.* «Человек понимающий»: формирование начинающего читателя: Монография. Курск, 2009.

## ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Чернова О. В.

МОУ гимназия №3, г. Юбилейный, Московская обл.  
olgchern@yandex.ru

На современном этапе модернизации образования учителя-предметники испытывают не только необходимость в повышении своих теоретических знаний в области инноваций в образовании, но и неудовлетворенность, некомпетентность в практическом применении этих знаний в свете требований, заложенных в ФГОС нового поколения, Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг.

Потребность страны в учителях, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению как к воспитанникам, так и к себе выдвигает в разряд весьма актуальных проблем повышение профессиональной компетентности учителя. Именно компетентный педагог обеспечивает положительные и высокоэффективные результаты в обучении, воспитании и развитии учащихся. Учащиеся должны не только получить некий объем знаний и отработать совокупность умений – по завершении обучения он должен уметь и хотеть делать то, ради чего он учился.

В связи с этим особую актуальность сегодня приобретают педагогические подходы и технологии, ориентированные на усвоение учащимися знаний, умений и навыков, но в большей мере на создание таких педагогических условий, которые дадут возможность каждому из них понять, проявить и реализовать себя (развить свою социальную и личностную компетентность).

Для решения этой педагогической проблемы необходимо организовать целевую научно-методическую поддержку профессиональной деятельности учителя как педагога, способного развивать компетентности школьника.

Исходя из этого необходимо создать условия для непрерывного образования учителей в образовательном учреждении, которые станут важной частью практико-ориентированной системы дополнительного профессионального образования педагогов. Предлагаемая модель повышения профессиональной квалификации педагогов включает в себя традиционные и инновационные формы повышения профессиональных компетенций педагогов. Все категории педагогов вовлекаются в непрерывный образовательный процесс.

Структура данной модели определяется тремя основными категориями учителей, работающих в общеобразовательной школе, выделенными, прежде всего, на основе таких параметров, как педагогический опыт и уровень профессионализма.

Наиболее многочисленную категорию, составляющую основу кадрового состава гимназии, образуют **учителя с опытом работы**, которые несколько лет уже проработали в образовательном учреждении, обладают всеми необходимыми для преподавательской деятельности компетенциями и обеспечивают качественное образование учащихся.

Вторую составляют **опытные учителя-мастера** – учителя, обладающие большим опытом работы в образовательном учреждении и достигшие значительных успехов в преподавании. Критериями мастерства педагога являются качество образования, которое они дают, успешное выступление их учеников на конкурсах и олимпиадах, собственные достижения учителя, выражающиеся в научно-методических публикациях.

Третья категория – это **молодые учителя**, с опытом работы до 3 лет. Опыт этих педагогов еще невелик, практическая подготовка к преподаванию не вполне завершена, но это молодые, энергичные и креативные сотрудники, обладающие большим потенциалом профессионального роста и современным мышлением, столь необходимым педагогу в наши дни.

Каждой категории учителей отводятся **по две методические формы работы**. Молодые учителя принимают участие в работе постоянно действующих под руководством опытных учителей гимназии семинаров по актуальным методическим темам, педагогических мастерских. Опытные педагоги являются наставниками молодых учителей, активно работают в городских методических объединениях. Учителя-мастера оказывают методическую поддержку педагогам, ведущим свою исследовательскую деятельность, педагогический эксперимент.

Активной формой развития профессиональных компетенций учителей являются педагогические мастерские, которые проводятся 4 раза в год. Учитель-мастер раскрывает теоретические основы вопроса по теме педагогической мастерской. Опытный учитель проводит мастер-класс для своих коллег, а затем происходит его коллективное обсуждение с самоанализом учителя. Все оценивается с позиции системного подхода. Именно благодаря такой организации проведения педагогических мастерских, их совместному обсуждению учителя приобретают навыки самоанализа, постановки целей и задач урока, подбора форм и методов обучения. Такие методические дни являются школой мастерства и обмена опытом учителей. Творческие группы педагогов создаются в режиме временного творческого коллектива, под тему, которую выбрала группа и которая представляет профессиональный интерес, или под проблему, которая оказалась важной для участников группы. Творческие группы создаются из наиболее опытных педагогов, имеющих склонность к научно-исследовательской работе и проявивших интерес к конкретной проблеме; не исключается участие и молодых творчески настроенных педагогов. Оптимальным представляется подход, сочетающий работу изолированных групп с работой «конкурирующих» групп над одними и теми же проблемами и направлениями, подготовленные проекты затем защищаются и оцениваются этими группами в рамках единых мероприятий.

Необходимыми организационно-педагогическими условиями развития системы непрерывного образования учителей являются:

- активное вовлечение педагогов в решение задач развития школы;
- оказание всесторонней методической помощи, организация внутришкольного тьюторского сопровождения;
- обеспечение условий профессионального роста с учетом профессиональной компетентности и интересов и потребностей самого педагога;
- обеспечение разноплановой объективной экспертизы профессиональной деятельности педагога;
- повышение мотивации учителей к использованию методик и технологий обучения на основе деятельностного подхода;
- обеспечение возможностей для публичного представления педагогами своих достижений с целью независимой оценки успешности его деятельности.

Интегрирующим этапом повышения квалификации учителя может стать процесс работы учителя с новой образовательной технологией. Это обусловлено тем, что потребность в освоении новой технологии появляется у учителя на основе анализа конкретных проблем обучения и воспитания детей, с которыми он сталкивается в школе, осознав собственную недостаточную компетентность для немедленного решения этих проблем, и проектирования развития своих возможностей, которые будут способствовать их разрешению.

**Информационно-ориентировочная деятельность педагогов** акцентирует внимание на информировании, разъяснении, объяснении. Это может быть осуществлено с помощью лекций, бесед, семинаров, которые проводят приглашенные специалисты. Такие занятия проводятся 1 раз в месяц.

**Практическая деятельность педагогов** – нацелена на освоение профессиональных умений. Профессиональные умения развиваются через практические занятия, имитационные игры, открытые уроки.

**Профессионально-рефлексивная деятельность педагогов** направлена на педагогические взгляды учителя, на его установки, стремления, интересы. Продуктивными формами работы являются развивающие деловые игры, индивидуальные консультации, разработка и защита проектов.

Система организации работы учителя с образовательной технологией предполагает четыре стадии.

1. Достижение первоначального концептуального понимания предмета своей деятельности в процессе посещения лекций, семинаров, уроков, основанных на принципах личностно-ориентированного обучения, моделирование собственного представления об их проведении.

2. Попытка воплотить свое понимание в ряде методов и приемов путем включения в деятельность под руководством кого-либо, за которой следует независимая деятельность и вариативность в использовании этой технологии.

3. Объединение опыта всех учителей, приобретенного в работе с этой технологией.

4. «Смена роли», т. е. поиск коллеги, которому можно передать свой опыт.

Первая стадия проходит параллельно с обучением учителей методам самоанализа и самонаблюдения, ознакомление их с возможными способами регистрации изменений, происходящих в собственном педагогическом мировоззрении и собственной деятельности. Вторая – базовая стадия – приводит учителя к полному осмыслению необходимости знания методических норм и умений их применять в процессе разрешения проблемных ситуаций, в том числе навыков проектирования образовательного процесса. Третья стадия, предполагающая совместную деятельность на основе взаимного доверия и поддержки, стимулирует потребность в самореализации, активизирует стремление преодолеть пределы достигнутого, творчески подойти к профессиональной деятельности. Четвертая стадия завершает этап работы по повышению квалификации учителя в рамках методического объединения. Происходит смена роли с обучаемого на обучающего, переход к личностно-ориентированной технологии. Занятия самосовершенствованием на более продвинутом уровне служат показателями для определения роста профессиональной квалификации. Обучение завершается защитой разработанного слушателями практико-ориентированного проекта, анализом практической ситуации или документов, проведением исследовательской работы на рабочем месте с последующей ее защитой. В период подготовки слушателями исследовательских работ для них организуются консультации.

#### **Наличие данной системы подготовки учителей позволит:**

- обеспечить открытость образовательного пространства;
- сочетать различные формы групповой и индивидуальной подготовки;
- обеспечить гибкий, разноуровневый запрос учителей в области повышения качества профессионально-педагогических компетенций;
- широко использовать педагогический опыт и инновации учителей-мастеров, опытных учителей для взаимного обмена и совершенствования профессионализма, а также для формирования и развития мастерства у молодых педагогов, нуждающихся в сопровождении и практической помощи посредством дистанционной технологии (локальной сети гимназии);
- использовать информационные ресурсы, медиатеки, вебинары для консультационного сопровождения учителей на всех этапах их обучения;
- создать эффективную контролируемую и информационную обратную связь.

Овладев компетенциями, обучаемый учитель будет способен научиться рационально соединять сетевой способ получения информации с реальной практикой, которую он должен сам для себя организовать и в дальнейшем передать накопленный опыт своим учащимся.

**Литература**

1. *Левитес Д. Г.* Практика обучения: образовательные технологии. М.: Издательство Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1998, С. 141–143.
2. Новые педагогические технологии: Пособие для учителя / Под общ. ред. Е. С. Полат. М., 1997.
3. *Загрекова Л. В., Николина В. В.* Теория и технология обучения. М.: Высшая школа, 2004. 242 с.
4. *Колеченко А. К.* Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. СПб.: КАРО, 2005. 368 с.

## ФОРМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

Шаталова О. В.

МАОУ гимназия №1, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан  
gimn1-2007@mail.ru

Современное образование сегодня переживает большие изменения, многие из которых лишь кажутся таковыми [1]. Во многом разрушена система настоящего педагогического образования, когда в профильные вузы поступали по призванию лучшие выпускники школ, а затем они по твердому убеждению возвращались в систему школьного образования. Сегодня мы имеем дело с такими кадрами, когда совершенствование педагогического мастерства становится не просто необходимостью, а способом сохранения уровня настоящего образования. Следовательно, и формы должны быть востребованны, содержательны, эффективны.

Несомненно, традиционные и новые формы позволяют расширить филологический кругозор, взглянуть на профессиональное сообщество, познакомиться с интересными идеями и наработками. Настоятельно требуется совершенствование методического мастерства: в гимназии организован *методический семинарий*, где отрабатываются и теоретически, и практически многие проблемы, например формы организации государственной аттестации. Так, языковеды участвуют в подготовке и проведении репетиционных экзаменов, когда каждый словесник вынужден выступать и в роли разработчика КИМов, и экзаменатора, и организатора, и эксперта, и аналитика, и собеседника (если говорить об экзамене по иностранному языку). Таким образом, активное включение как молодежи, так и педагогов со стажем позволяет каждому из них совершенствоваться: кто-то только познает, другой сверяет и проверяет устоявшиеся взгляды; третий меняет какие-либо подходы – методическая польза есть и для молодого специалиста, и для его наставника, и для администратора.

Постоянно совершенствуются формы организации различного рода *курсов повышения квалификации*, где используются не только лекции, практикумы, семинары, «круглые столы», а также дистанционные формы, вебинары. В этом же ряду можно рассматривать и съезд учителей-предметников, образовательные форумы разного уровня.

Желание позиционировать свой педагогический рост часто выливается в продуцирование *блогов, сайтов* – как профессионально выполненных, так и дилетантских. Но следует приветствовать активное движение в профессиональном росте. Назовем наиболее продуктивные формы *распространения передового педагогического опыта*.

1. Организация работы *мастер-классов* – одна из наиболее эффективных и востребованных форм пропаганды передового педагогического опыта. Более 7 лет автор, кандидат филологических наук, ведет такую работу в городе. Это очень непростая форма работы, поскольку общение с педагогами требует кропотливого труда, вдумчивой организации процесса.

2. Пропаганда позитивного педагогического опыта проводится на различных *научно-практических конференциях*. На базе гимназии ежегодно проходит республиканская конференция, которая собирает более 1000 участников – педагогов и обучающихся – со всех уголков республики.

3. Наиболее распространенной формой обобщения и пропаганды позитивного творческого опыта учителей-предметников стали *семинары*, основной целью которых является демонстрация творческого положительного опыта.

4. Реализация ПНП «Образование» потребовала системной работы по сбору, обобщению и распространению инновационной работы педагогов-словесников. Гимназия активно использует методический потенциал победителей Национального проекта «Образование». Так, кафедра учителей русского языка и литературы гимназии уникальна: из 7 работающих педагогов 5 являются победителями конкурса лучших учителей РФ, 1 – победителем регионального конкурса. Победители конкурса настроены на определенные обязательства по распространению лучшего опыта: выступают на заседаниях методических объединений; проводят авторские семинары, публикуют статьи об опыте работы, выпускают методические разработки уроков с рекомендациями, а также организуют методические выставки.

Организация и проведение открытых дней для слушателей курсов повышения квалификации республики также являются одной из форм обобщения и распространения передового педагогического опыта. Показ открытых уроков в рамках открытых дней – это наиболее широко используемая форма обобщения и распространения опыта. На основании договора с ИРО РБ организуем семинары-практикумы для слушателей курсов повышения квалификации с показом открытых уроков лучших учителей.

5. *Публикации* в методических журналах и сборниках – эффективный способ распространения передового педагогического опыта.

Необходимо выделить и такие формы, как участие в *профессиональных конкурсах*, когда педагог прежде всего преодолевает себя, воплощает профессиональные амбиции (в хорошем смысле) и хочет запечатлеть свое имя не в очередном фолианте лучших людей страны с получением некоей награды, а действительно стать известным в среде профессионалов.

Более того, привлекательны формы работы на разного рода *экспериментальных площадках и в лабораториях*, пилотных проектах, в создаваемых временных творческих группах. Это позволяет не только вырастить людей в профессиональном плане, но и ввести педагогов в настоящую большую науку: так, в гимназии защити-



---

лись за последние десять лет 7 человек (4 остались работать здесь), еще 11 являются соискателями и аспирантами разных вузов страны.

Организация и проведение гимназических, городских и республиканских олимпиад и конкурсов позволяют педагогам получать бесценный опыт решения лингвистических и литературоведческих задач, совершенствовать умение передавать филологическое знание и языковое чутье своим воспитанникам. Конечно, не все дети могут стать олимпиадниками высокого класса, не все учителя могут их взрастить, но покорять эти вершины доступно каждому на огромном пространстве ныне действующих дистанционных олимпиад разного формата.

Учитель – профессия творческая, но требующая глубины и основательности знаний. Необходимо, чтобы на пути становления педагога встретились нужные формы совершенствования мастерства.

#### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. М., 2011. 41 с.

## САЙТ РМО УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОДНО ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ В РАБОТЕ С ПЕДАГОГАМИ

*Шарова А. Д.*

МОУ ДПО «Информационно-образовательный центр», г. Тутаев, Ярославская обл.  
sharovaad@mail.ru

Стремительное возрастание роли Интернета в жизни современного общества и превращение его в средство массовой коммуникации заставляет по-новому относиться к возможности использования всемирной Сети в сфере образования.

В создании среды, побуждающей к самосовершенствованию, может быть эффективно использован потенциал информационно-коммуникационных технологий, например общение через сайт.

В 2008–2010 гг. РМО учителей русского языка и литературы Тутаевского муниципального района Ярославской области строило работу в соответствии с методической темой района: Единое информационно-методическое пространство (ЕИМП) района – это условие повышения профессиональной компетентности педагогов. Первым в создании сайта РМО «Слов драгоценные кладь» <http://tmg-mo-rl.narod.ru/> в Тутаевском муниципальном районе стал опыт учителей русского языка и литературы (2008 г.). В настоящее время созданы 13 сайтов РМО учителей-предметников, которые стали основой единого информационного образовательного пространства муниципальной методической службы (ММС) Тутаевского района.

Как они создавались? Методистами нашего центра были проведены курсы и районные семинары по сайтостроению и использованию сервисов интернет-общения в работе педагога, а также была организована работа по созданию сайтов РМО. В каждом методическом объединении над созданием сайта работала группа педагогов, владеющих ИКТ, в том числе программой «Конструктор школьных сайтов». Каким будет сайт, каковы его содержание и дизайн? Эти и другие вопросы обсуждались всеми педагогами на заседаниях РМО. Для раскрытия контента сайта РМО использовалось анкетирование. За наполнение сайта материалами отвечают все члены РМО. К разработке сайтов педагоги подошли творчески. Сайты получились все разные и по своей структуре (набору рубрик), и по содержанию. В ходе создания сайтов РМО были разработаны нормативные документы: Положение о сайте РМО, должностная инструкция администратора сайта РМО. В первый год работы сайтов педагогам нужна была помощь методиста (более того, в большинстве случаев методисты выступали в качестве администраторов сайтов РМО). С 2011–2012 учебного года у каждого сайта РМО есть свой администратор – педагог, который отвечает за обновление страниц и дальнейшее развитие сайта.

Сайт учителей русского языка и литературы позволяет решать ряд задач.

- Методическое обеспечение учителей и повышение их квалификации (нормативные документы, обсуждение тем семинаров и заседаний РМО).
- Обобщить и распространить передовой педагогический опыт.
- Проанализировать свою деятельность, получить удовлетворение от работы.
- Выразить свое мнение по различным вопросам (блоги).
- Получить широкий доступ к текстам произведений (на сайте представлены адреса электронных библиотек).
- Решается задача обеспечения быстрого доступа к информации пользователям сайта.

С содержанием нашего сайта все учителя района знакомы с 2008 г. Сайт занял II-е место на Распределенном региональном конкурсе «ИКТ в деятельности педагога» (апрель 2009 г.). Отмечен грамотой Департамента образования АТМР в номинации «Самый содержательный сайт» (2010 г.). Участники дистанционного круглого стола на тему «Профессиональный рост педагогов как результат методической деятельности» (2011 г.) высказали положительное мнение о сайте словесников. Время показывает, что сайт работает не только на учителей русского языка и литературы, но полезен и другим учителям-предметникам, классным руководителям. Мы получили ряд интересных предложений, которые попытаемся учесть в новом учебном году.

На главной странице учителя имеют возможность получить сведения о направлениях методической деятельности РМО, кадровом составе, организации учебного процесса, достижениях учителей в профессиональной деятельности, обобщении и распространении опыта и работе с одаренными детьми. Информация о деятельности участников РМО словесников представлена в виде электронного портфолио, что позволяет связать отдельные аспекты деятельности педагога в более полную картину, фиксировать, накапливать и оценивать индивидуальные достижения личности в определенный период деятельности.

Наш сайт не только визитная карточка словесников, коллективная «фотография» тех, кто работает в нашем сетевом сообществе, но и эффективное средство выстраивания диалога с коллегами.

Наибольший интерес у педагогов вызывают страницы «Полезная информация», «Методическая копилка», «Готовимся к ЕГЭ и ГИА», «Юбилей», «Литературное краеведение», «Внеклассная работа», «Поэтическая страничка», «Издательская деятельность».

Работа над сайтом ведется постоянно, растет заинтересованность педагогов в получении новой информации, в обмене опытом с коллегами.

Дальнейшее развитие сайта РМО может быть связано с различными факторами: с возложением на сайт дополнительных функций; с появлением и оформлением новых оригинальных идей; с расширением круга посетителей и т. д.

Создание сайта не самоцель. Важно, чтобы сайт был не только информативным, но и интерактивным.

Обратная связь между методистом и педагогом, педагогом и педагогом может осуществляться и средствами сетевого общения (блог «Консультация учителей-словесников»).

Для проведения виртуальных методических семинаров и заседаний РМО используем также и skype, планируем применять региональную систему интерактивного вещания webunicom.

Доступ к системе интерактивного вещания дает широкие возможности педагогам по взаимодействию с коллегами других образовательных учреждений в рамках дистанционного обучения и других совместных мероприятий. Техническую поддержку педагогам окажут методисты нашего Центра.

### **Литература**

1. *Бабетов А., Калужская М.* Как превратить сайт в общешкольное дело // Приложение к газете «Первое сентября». Управление школой. 2006. №9. С. 9–11.
2. Информационные технологии в деятельности учителя-предметника. Часть II: Пособие для системы дополнительного профессионального образования. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЕН), 2007. 196.
3. *Москвичёва Г. Г.* Сайт школы. От замысла до создания // Школьные технологии. 2008. №1. С. 128–130.
4. *Якушина Е.* Образовательные интернет-ресурсы в учебном процессе // Народное образование. 2007. № 5. С. 134–139.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Шикина Н. В.*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»,  
Евпаторийский институт социальных наук, г. Ялта

Русский язык и культура речи, коммуникативная культура в целом – базовый элемент любого гуманитарного, а тем более педагогического образования. Нельзя забывать, что основной вид деятельности учителя – коммуникативно-вербальный, и курсы дисциплин «Современный русский языка с практикумом» и «Основы культуры и техники речи» нужно рассматривать как профессиональные. Знание русского языка и умение им пользоваться – цель подготовки учителя. Формирование основ педагогической речевой компетенции у будущих учителей в процессе прохождения практики – важнейшая задача всего профессорско-преподавательского коллектива вуза, педагогов, методистов, курирующих процесс проведения пробных уроков и занятий. К педагогической коммуникации как особой сфере педагогической деятельности, от организации которой во многом зависит эффективность учебно-воспитательного процесса в целом, повысился интерес психологов, педагогов, лингвистов.

Преподавание русского языка в педагогическом вузе имеет особое значение:

- 1) в силу того, что учителя способны в значительной мере изменить общую культурно-речевую обстановку в стране;
- 2) оттого, что язык – это основное «орудие труда» педагога, умение владеть языком – основа основ профессии учителя;
- 3) так как сам процесс обучения мы можем рассматривать как процесс работы с текстами (устными или письменными), и успешность обучения студентов (впоследствии и их учеников – школьников) зависит от их коммуникативных навыков.

Учителя способны остановить падение речевой культуры общества. Причины падения речевой культуры в нашем обществе многие ученые видят в языковой некомпетентности говорящих. «Главное – плохая языковая компетенция большинства наших русских современников... Прежде всего иной должна стать повседневная устная речь тех, кто обучает учителей, преподавателей (не такой серой, не такой шаблонной), а этого не достичь не только без коренной перестройки вузовского преподавания, но и без глубоких изменений в духовной культуре, жизни общества в целом и отдельного человека» [1].

Наблюдение и анализ профессиональной деятельности учителей и студентов во время прохождения педагогической практики, собственный опыт работы в вузе и в школе показывают, что недостаточно систематизированная работа по формированию профессионально-речевой культуры приводит к тому, что у большинства учителей отмечаются серьезные затруднения в коммуникативной деятельности [2].

Таким образом, преподавание русского языка и культуры речи в педагогическом вузе определяется необходимостью оздоровления языковой обстановки в стране, повышения уровня вербально-коммуникативной подготовки выпускников школы для успешной жизнедеятельности, обеспечения высокого уровня профессионализма учителя в производственной, культурной и научной работе на государственном уровне. «Учителя школ – это интеллигенты. Основное качество речи русского интеллигента – “кодовые переключения”, т. е. способность, которая вырабатывается в процессе социализации человека в культурно-речевой среде. Усвоение системы социальных ролей, свойственных данному обществу, идет в тесном взаимодействии с усвоением норм речевого поведения, обеспечивающих оптимальное исполнение той или иной роли» [3]. Главная роль, к которой мы готовим студента, – роль учителя.

Систематические наблюдения за проведением уроков во время прохождения практики позволили обобщить основные коммуникативные недочеты наших студентов:

- 1) неумение доступно, эмоционально, аргументированно говорить на уроках перед школьниками;
- 2) неумение наладить коммуникативный контакт с родителями;
- 3) неумение наладить коммуникативный контакт в межличностном общении с каждым учащимся;
- 4) неумение эффективно (на коммуникативном уровне) поддерживать дисциплину в классе;
- 5) неумение работать со школьной документацией.

Все эти претензии связаны с низким уровнем владения русским языком.

Культура речи педагога, педагогическая риторика, педагогический речевой этикет являются частью языкового воспитания.

Поднять культуру речи студента педагогического вуза одни преподаватели-филологи не в состоянии. Необходим тесный контакт с другими кафедрами, со всем профессорско-педагогическим коллективом вуза. Повышение коммуникативной компетенции следует рассматривать не только как задачу, стоящую перед преподавателями русского языка и культуры речи, но как имеющую общее значение, в реализации которой принимают активное участие студенты и профессорско-преподавательский корпус.

Мы должны осуществлять основной принцип дидактики – единство требований. Результаты анкетирования среди студентов свидетельствуют: на некоторых семинарах студенты зачитывают тексты по тетрадам, основным способом работы с книгой считают ее переписывание, разработанные в школе требования к ответу

учащихся в вузе не только не усложняются, но вообще игнорируются, нет единых университетских стандартов для письменных работ различных учебно-научных жанров и т. д.

При формировании коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки учителей внимание должно быть обращено:

- на борьбу со сквернословием в стенах вуза;
- на единство требований к устным монологическим ответам студентов;
- на рекомендации по работе с учебной литературой;
- на стандартизацию разных жанров учебно-научных письменных работ и т. д.

Особенно важно разработать систему контроля над коммуникативными навыками и умениями студентов.

Проблем много, но их надо решать, объединяя усилия всего профессорско-преподавательского коллектива.

#### **Литература**

1. Земская Е. А. Русский язык конца 20 столетия (1985–1995). М., 1996. С. 16.
2. Десяева Н. Д., Лебедева Т. А., Ассуирова Л. В. Культура речи педагога. М., 2003. 278 с.
3. Крысин Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 100.
4. Казарцева О. М. Культура речевого общения: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., 1999. 346 с.
5. Караулов Ю. Н. О состоянии русского языка современности: доклад на конференции «Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики» и материалы почтовой дискуссии. М., 1991. С. 35.

**ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД**  
**УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

4–6 июля 2012 года

*Секция 6*  
История русского филологического образования

г. Москва

---

**СОДЕРЖАНИЕ**

Бондаренко М. А. Русская словесность в военно-учебных заведениях Российской империи .....	416
Вишнякова Л. А., Пятаева И. Г. Традиции Царскосельского лицея в лингвистическом образовании студентов Липецкого металлургического колледжа.....	418
Гетманская Е. В. Нормативность преподавания филологических дисциплин во второй половине XVIII века: источники и средства.....	420

## РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Бондаренко М. А.

Академия труда и социальных отношений, г. Москва  
marbondina@mail.ru

В педагогической науке традиционно уделяется внимание истории преподавания русского языка и литературы в системе гражданских учебных заведений, а рассмотрение опыта преподавания российской словесности в военных учебных заведениях, как правило, остается в тени. В то же время и научно-методическая, и организационно-учебная составляющие деятельности руководящего и преподавательского состава кадетских корпусов и военных училищ в области общеобразовательных дисциплин заслуживают самого пристального изучения.

Постоянное внимание к процессу обучения русскому языку и словесности кадет и юнкеров, разработка программ и учебных планов, тщательный отбор преподавательского корпуса, проведение сопутствующих основному обучению мероприятий способствовало явным успехам военно-учебных заведений, нередко опережающих гражданские учебные заведения и служащих образцом для них. Немаловажен и тот факт, что в данной деятельности принимали участие яркие личности, оставившие значительный след в педагогике и филологии: А. А. Перовский, В. И. Даль, Ф. И. Буслаев, А. Д. Галахов, Н. И. Никитенко, А. И. Незеленов и др.

Представляет интерес организация изучения российской словесности в военно-учебных заведениях на первоначальном этапе, в отсутствие общих программ преподавания. Например, программа обучения Первого петербургского кадетского корпуса в четвертом верхнем классе второй степени предусматривала изучение *российского языка* по риторике М. И. Талызина (пять часов в неделю) и овладение такими категориями: «Вкус. Гений – изящное. Новое, необычайное, чудесное, великое и высокое. Благородное. Трогательное. Соразмерность. Прелесть. Истина. Вероятие. Естественное, чистосердечное. Ясность, точность. Разнообразие. Занимательность» [1: 118]. В верхних классах первой степени в рамках изучения *российской словесности* осваивались слоги – простой, средний и высокий, а также недостаточные слоги и «общие свойства слогов совершенных»: чистота, правильность, точность, сообразность, достоинство, живость. Изучались тропы и фигуры, среди которых выделялись «фигуры ума: сравнение, обращение», «фигуры фантазии: метафора, аллегория, метонимия, синекдоха, лицетворение»; «фигуры страстей: повторение, умолчание, наращение, ирония, сарказм, гипербола, сомнение, период, простой и сложный» [1: 128].

Отдельно прописано было в программе изучение писем, разговоров (диалогов), сочинений-рассуждений в рамках научно-учебного изложения, повествовательного рода сочинений, а также речей, или слов, – духовных, политических, судебных и похвальных. При изучении поэзии разбирались стихосложение и специфика поэзии всех родов (эпическая, пасторальная, сатирическая, дидактическая, лирическая) и жанров: басня, повесть, аллегорическая повесть, эпиграмма, мадригал, сонет, рондо, пасквиль, пародия, послание, элегия, ода, гимн, песня, романс, баллада, а также эпопея и ее строение. Изучение драматической поэзии предполагало освоение особенностей поэтического диалога, героиды, кантаты, комедии, трагедии и оперы.

Поиск оптимальных условий преподавания русского языка и словесности в военно-учебных заведениях осуществлялся непрерывно, для чего при военном министерстве создавались специальные комитеты и комиссии. Генератором этого движения был Совет о военно-учебных заведениях. Интенсивно данный процесс начал развиваться с конца двадцатых годов, когда был создан специальный комитет, состоящий из известных ученых и педагогов, в задачу которого входило рассмотрение существующих программ и учебных пособий, а также оценка перспектив их использования и разработка новых программ.

Подготовку такой программы по русскому языку и словесности поручили академику П. И. Кеппену и членам комитета Я. В. Толмачеву и Н. Ф. Кошанскому. Петр Иванович Кеппен состоял на службе в департаменте народного просвещения и был историком российской словесности. Яков Васильевич Толмачев являлся профессором Петербургского университета и одновременно в 1823–1829 гг. преподавал военный слог в школе гвардейских подпрапорщиков, учебный процесс в которой осуществлялся по его учебнику «Военное красноречие», составленному специально для этих целей в 1825 г. Третьим в этой команде был Николай Федорович Кошанский, профессор русской словесности в Царскосельском лицее, учивший в том числе и первый, пушкинский выпуск. Именно его «Общая риторика» (1829), а затем «Частная риторика» (1832) будут утверждены Комитетом для рассмотрения учебных пособий в качестве учебника для российских гимназий и учебных заведений военного ведомства.

Идея тщательного пересмотра учебного процесса поддерживалась великим князем Михаилом Павловичем, чему немало способствовало проведенное им испытание истинных познаний воспитанников Дворянского полка. Результаты испытаний были весьма выразительны: «из 892 возмужалых дворян 32 знали только одну русскую азбуку, познания 563 ограничивались умением читать и писать по-русски и 4 первых действий арифметики. 297 имели несколько более познаний, хотя неясных и отрывочных» [2: 32].

В результате пересмотра учебного процесса в Дворянском полку, что выразится в том числе в обязательном изучении русского языка и словесности во всех возрастах, и привлечения лучших педагогических кадров кардинально изменятся результаты обучения, что подтверждают блестящие выпуски 1840–1850-х гг.



Путь, по которому шли руководители комитетов, составители программ, ученые и преподаватели, определялся поиском оптимального соотношения содержательного компонента с возрастом воспитанников и временными рамками. Разработанные на основании Устава программы для военно-учебных заведений и списки рекомендуемых для осуществления учебного процесса пособий находились в постоянном поле зрения Комитета по военно-учебным заведениям.

В заключение стоит добавить, что развитие системы военного образования наглядно продемонстрировало преимущества сложившейся в ее рамках преемственности в обучении русскому языку и словесности при переходе кадет в училища, а затем при подготовке офицеров в академии.

#### **Литература**

1. Первого кадетского корпуса краткое обозрение нынешнего устройства в оной учебной части. ЦГВИА. Ф. 326, оп. 1, д. 3. Л. 91–147.
2. Материалы для истории бывшего Дворянского полка до переименования его в Константиновское военное училище. 1807–1859. Очерк / Сост. М. Гольмдорф. СПб.: Тип. Штаба войск гвардии и Пет. военного округа, 1882. 199 с.

## ТРАДИЦИИ ЦАРСКОСЕЛЬСКОГО ЛИЦЕЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ЛИПЕЦКОГО МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

*Вишнякова Л. А., Пятаева И. Г.*

Г(О)БОУ СПО «Липецкий металлургический колледж», г. Липецк  
lidija.vishnjakova@bk.ru

Профессиональная элита – это новое социальное явление. Формирование профессиональной элиты – новая педагогическая проблема – заставляет нас, преподавателей словесности Липецкого металлургического колледжа, обратиться к уникальному опыту Царскосельского лицея. В подготовке профессиональной элиты, что в будущем приведет к появлению нового социума, мы считаем необходимым гармонично объединить лучшие традиции отечественного образования с европейскими стандартами. На наш взгляд, образовательная политика государства должна отражать и отражает развитие национальных интересов России в контексте понимания мировых проблем развития всей цивилизации.

В XIX в. государственный был заказ на «хорошего человека», который принесет пользу Отечеству. В программе Царскосельского лицея большое место отводилось наукам «нравственным». Акцент на нравственное воспитание лицеистов ставился в возрасте 15–18 лет. Это возраст современных студентов учебных заведений среднего профессионального образования.

Учебный процесс в Царскосельском лицее был направлен на решение задачи научить мыслить. Жизнь лицеистов была одухотворена девизом «Для общей пользы». С первого года обучения начиналось изучение русского языка и словесности. Нравственные ориентиры в профессиональной деятельности как ведущий принцип в обучении и воспитании в Царскосельском лицее являются основополагающим в профессиональном образовании XXI в. Утверждение мирового лидерства в высокотехнологичном металлургическом производстве начинается с лидерства в образовании. Система подготовки специалистов высокого класса должна быть в диалоге с эпохой, должна быть уникальна своими педагогическими технологиями.

Современная социальная ситуация требует от специалиста среднего звена владения не только профессиональными компетенциями, но и организаторско-коммуникативной компетентностью: владение культурой русского языка; свободное владение навыками общения (устного, письменного, профессионального); знание норм делового (профессионального) языка; способность ясно излагать свои мысли, отстаивать свою точку зрения; быстрое обобщение информации, навыки перевода устной речи в письменную, развитая письменная речь; знание и соблюдение традиций русского народа и этикета; осознание ценности отечественной и зарубежной культуры и науки; организаторские способности; умение работать в команде; умение ориентироваться в качествах людей и их возможностях; способность выходить из конфликтных ситуаций, передавать свой опыт.

Сегодня проблема языка становится в ряд с общедуховными проблемами. Негативные процессы, происходящие в настоящее время в русском языке (расшатывание нормы, обеднение речевых средств выразительности, «криминализация» лексики и др.), нуждаются в активном вмешательстве специалистов-филологов в формирование модели речевого поведения общества. На первый план выдвигается проблема «язык и личность», так как нельзя познать сам по себе язык, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к конкретной языковой личности. Речь – это человек в целом. Развитие речевых умений основывается на воспитании общей культуры человека и должно быть связано с формированием норм его общественного поведения в целом. Современная концепция культуры общения подвергается методологической перестройке: культурно-речевые исследования меняют акцент в сторону изучения феномена языковой личности, уровня ее речевых способностей и проблемы их совершенствования.

Именно лингвистическая подготовка в Царскосельском лицее и сфере современного профессионального образования как высшее проявление гуманизации и гуманитаризации обучения способно сформировать в человеке систему профессионально-личностных, нравственных качеств: культуру мышления, речи, поведения. Организаторско-коммуникативная компетентность необходима человеку любой профессии, она дает возможность полнее реализовать себя, развить способности в выбранной специальности.

Традиции нравственного и лингвистического образования Царскосельского лицея органично соединяются с инновационными педагогическими технологиями в подготовке квалифицированного специалиста Липецкого металлургического колледжа. В цикле социально-гуманитарных дисциплин основной профессиональной образовательной программы по техническим и экономическим специальностям реализуется принцип интегративности внешней (право, история, обществознание, философия, иностранный язык) и внутренней (литература, русский язык, культура речи, культура общения). При подготовке профессиональной элиты образовательный процесс насыщен такими формами работы, в которых коммуникативная деятельность является активной.

Создание учебно-методического комплекса (УМК) дисциплины «Культура общения» определено новыми реалиями вербального общения, в которых предстоит действовать выпускнику Липецкого металлургического колледжа. Инновационность разработанного УМК заключается в следующем: учебно-методический комплекс направлен на формирование организаторско-коммуникативной компетентности специалиста среднего звена, которая опирается на социальный заказ общества, государства, работодателя. Цель созданного УМК дисциплины «Культура общения» – формирование современной языковой личности как представителя профес-

---

сиональной элиты; совершенствование культуры устной и письменной речи в условиях профессионального общения; закрепление практических навыков эффективного делового общения.

Использование УМК в практике преподавания культуры общения позволяет формировать «языковой паспорт» будущего специалиста, составляющий основу эффективного речевого поведения; повышать степень коммуникативной грамотности студентов, которые осознают ценность Языка и ответственно относятся к Слову, его употреблению в речи. Формирование профессиональной элиты – это межотраслевая деятельность, консолидирующая общество. Создание ментальности, социальной роли студенческой молодежи, которая явится проводником грядущих реформ, чрезвычайно важны для жизни государства.

Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Липецкий металлургический колледж» как необходимое звено системы подготовки профессиональной элиты организует средствами образования социокультурное пространство города и региона в целом.

## НОРМАТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА: ИСТОЧНИКИ И СРЕДСТВА

Гетманская Е. В.  
МПГУ, г. Москва  
Getmel@mail.ru

Реформы русского образования XVIII в., двигаясь от практицизма Петровских преобразований к эпохе просвещенного абсолютизма, прежде всего касались филологического предметного центра, представлявшего основу общего образования. За отсутствием на этом историческом этапе специальных методических трудов, методология преподавания филологических дисциплин концентрировалась в педагогических трактатах и различных планах по устройству новых учебных заведений.

Екатерининские реформы в области образования осуществлялись на основании утвержденного в 1764 г. «Генерального учреждения о воспитании обоюбого пола юношества», которое активно проводил в жизнь И. И. Бецкой. Он планирует создание закрытых сословных учебных заведений для воспитания новой породы людей – образованных дворян. Несомненная заслуга учителей и воспитанников созданных впоследствии закрытых учебных заведений в том, что они утвердили занятия литературой как одно из направлений общественной деятельности дворянина. В число образовательных инициатив И. И. Бецкого входило также устройство профессиональных училищ. Так, например, в создаваемом по плану И. И. Бецкого коммерческом училище филологическая подготовка учащихся основывалась на последовательном прибавлении филологических предметов: в первом возрасте (от 6 до 9 лет) предлагалось «российское чтение»; во втором возрасте (от 9 до 12 лет) добавлялось «начало славянского языка», в третьем (от 12 до 15 лет) – «языки употребительные, для наук потребные» и «красноречие», в четвертом возрасте (от 15 до 18 лет) обучали «художествам и мастерствам», в пятом возрасте (от 18 до 21 года) предполагалось «окончание наук четвертого возраста». И. И. Бецкой, давая начало самым разнообразным учебным заведениям, подразумевал разный объем филологической подготовки учащихся. Так, например, в «Плане воспитательного училища при Академии живописи, скульптуры и архитектуры», где предполагалось обучение от 6 до 15 лет, из филологического цикла предполагалось только «российское чтение и писание», продолжающееся весь период обучения, без добавления грамматики и риторики (см. [1: 11]). В Уставе воспитания благородных девиц, созданном для пансионеров, И. И. Бецкой предлагал только языковые дисциплины: «должно их обучать Российскому и чужестранным языкам, дабы на оных исправно читать, писать и говорить умели» [2: 44].

В 1770-х гг. в учебных программах появляется новое обозначение предметов филологического цикла: грамматика уступает место диаде – «российский язык и словесные науки». Следует оговориться, что словесность на данном историческом этапе не равна области словесности, утвердившейся позднее, в XIX веке: в прочтении И. И. Бецкого к словесным наукам относится лишь «чтение исторических и нравоучительных книг» [3: 13], что свидетельствует о неразвитости практики использования в учебниках для среднего звена художественных текстов.

В этот период формируется уникальная направленность педагогических сочинений – в них включаются обширные методические разделы. Так, И. И. Бецкой, не являясь ученым-филологом, в многочисленных планах и предписаниях для учебных заведений в первую очередь разрабатывал дидактику филологического предметного центра. В это же время А. Д. Байбаков, профессор красноречия Славяно-греко-латинской академии, издает книгу «Общий способ учения для всякого состояния свободных людей» (1781 г.). В ней А. Д. Байбаков предлагает распределение по возрастам филологического центра, причем так же, как И. И. Бецкой, считает необходимым добавлять новые приемы и содержание филологии на каждом году учения, начиная с шести лет: «вступив в шестой год должен вступить в публичное училище <...>, где прежде всего узнавать свойство и чистоту языка, и во-первых, природного» [4: 10–11]. Грамматика в этом возрасте должна ограничиться склонением имен и спряжением глаголов. В 7 лет прибавляется синтаксис, в 8 – «нечувствительно должно прирастать и познание грамматическое», причем «прилагать к правилам самую практику, и стараться о чистом и исправном письме» (см. [4: 22]). Далее программа выглядела следующим образом:

в 9 лет – читать избранные места из Вергилия, Овидия и Горация, «которые будут руководствовать к познанию поэзии»;

в 10 лет – «повторив уроки девятого года должно быть упражнение в стиле, или познании чистейших языка изречений»;

в 11 лет – письма Плиния, Вергилия, Горация (см. [4: 23]).

Для двенадцатилетних А. Д. Байбаков считает необходимым привлекать такие упражнения в риторике, как публичные речи и использовать прием театрализации: «в училищах должно говорить публичные речи и в комедиях также брать роли. Ибо риторика, украшение других наук, не иначе, как заема от других наук познание, приобретается»; в пятнадцать лет «для приобретения чистоты в языках, которым учится, читать можно хрестоматии, т. е. книги, в которых из лучших авторов избраны места, к познанию красноречия служащие» (см. [4: 24]). В течение двух последних лет обучения, по мысли А. Д. Байбакова, учащемуся все меньше следует прибегать к помощи учителя: «чтобы юноша час от часу меньше находил нужды в учителях, а доходил бы к

тому своим тщанием» (см. [4: 25]). Это свидетельствует о том, что уже к концу XVIII в. русская педагогика дифференцировала репродуктивные и продуктивные методы обучения. Наличие программ последовательного изучения филологических дисциплин в общепедагогических трудах второй половины XVIII в. приводит к выводу о конституирующем значении филологического предметного концентра для общего образования данного периода отечественного образования.

#### Литература

1. *Бецкой И. И.* Привилегия и устав императорской академии трех знатнейших художеств, живописи, скульптуры и архитектуры с воспитательным при оной академии училищем. СПб., 1764. 22 с.
2. *Бецкой И. И.* Устав воспитания двух сот благородных девиц, учрежденного государынею ея величеством государынею императрицей Екатериной II. СПб., 1769. 68 с.
3. *Бецкой И. И.* План Коммерческого воспитательного училища: СПб.: Сенатская тип., 1772. 32 с.
4. *Байбаков А. Д. (Апполос).* Общий способ учения для всякого состояния свободных людей // Роспись московских церквей, соборных, монастырских, ружных, приходских, предельных и домовых. М.: Университетская тип Н. Новикова, 1781. С. 1–28.

**ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД**  
**УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

4–6 июля 2012 года

*Секция 7*

Литературные музеи и преподавание  
русской литературы в школе  
(совместно с Государственным  
музеем А. С. Пушкина)

г. Москва

---

**СОДЕРЖАНИЕ**

Белякова Л. М. Интеграция литературного и музейного пространства .....	424
Бородина Н. Я. Об опыте сотрудничества Пушкинской школы г. Новомосковска Тульской области с Пушкинскими музеями .....	426
Добровольская Е. Б., Лузинова И. В. Всероссийский музей А. С. Пушкина – школьникам России и ближнего зарубежья .....	427
Зими́на М. В. Развитие литературно-творческих способностей учащихся посредством деятельности школьного литературного клуба .....	429
Исаева Т. К. Краеведческий аспект изучения творчества писателей-земляков в школе №1 им. М. М. Пришвина (бывшей мужской гимназии) г. Ельца Липецкой области .....	431
Просветова Е. М. Использование материалов и фондов школьного музея в исследовательской деятельности учащихся .....	432
Соловьева М. А. Литературное краеведение: региональный проект «Имя писателя, поэта в культурной жизни Ярославской области» .....	435

## ИНТЕГРАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО И МУЗЕЙНОГО ПРОСТРАНСТВА

Белякова Л. М.

МОУ СОШ №35, г. Рыбинск, Ярославская обл.

blm555@yandex.ru

Современный учебно-воспитательный процесс в школе уже трудно представить без такой составляющей, как музейная педагогика, которая является областью научной и практической деятельности школы и музея.

Термин «музейная педагогика» определяет научную дисциплину, интегрирующую педагогику, психологию, музееведение. В содержание же музейной педагогики входят передача культурного опыта, развитие исторического сознания, творческих способностей через педагогическую деятельность в условиях музейной среды.

Известна одна из дефиниций культуры (по Ю. М. Лотману): «Культура есть память. Поэтому она связана с историей, всегда подразумевает непрерывность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни человека, общества и человечества» [1: 146]. Музей, являясь одним из институтов культуры, хранит, изучает культурное наследие, создает возможности для наглядного, эмоционального постижения культуры людьми, раскрывает многообразие творческой деятельности человека.

На рубеже тысячелетий разрабатывается новая образовательная модель музея, отвечающая интеграционным процессам, происходящим в мире. Они имеют много модификаций, но главная их цель – образование человека культурой.

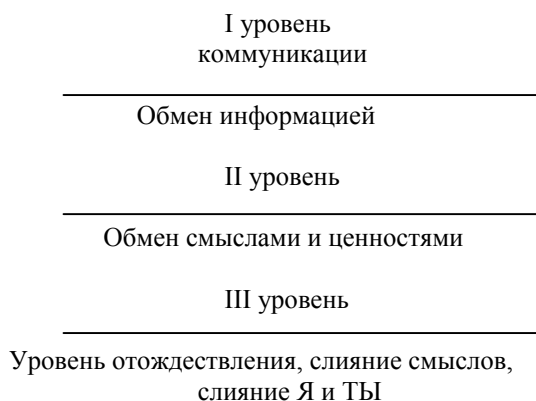
Как подготовить, прежде всего, подрастающее поколение к жизни в III тысячелетии с учетом тех новых задач, которые предстоит решать? Одним из вариантов изменения образовательной системы может стать включение в образовательный процесс учреждений неформального образования, например музеев.

Педагогическое взаимодействие нашей школы с музеем способствует:

- патриотическому воспитанию и социализации личности;
- раскрытию творческих способностей учащихся;
- целостному обновлению образовательной системы;
- интеграции образовательного процесса через создание интегрированных курсов и образовательных модулей с опорой на потенциал РГИА и ХМЗ (Рыбинский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник).

Образование в музее, в отличие от школы, происходит в особой, эстетически значимой и информационно насыщенной, предметно-пространственной среде, где человек ощущает свою сопричастность культуре и возможность диалога с ней.

Условно модель такого диалога можно представить следующим образом:

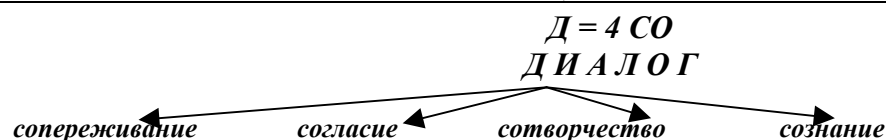


Конечно, диалог не самоцель, его уровень определяется не всплеском эмоций, а уровнем интеллектуального багажа, который приобретается, и, конечно, уровнем поведенческой реакции.

Так, например, заключительный урок по изучению романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» проходит в экспозиции дворянской усадьбы. Музейное пространство иллюстрирует многие страницы романа: мебель, соответствующая пушкинской эпохе, дуэльный пистолет – аналог того, из которого был убит Ленский; книги французских, немецких авторов, которые могли быть в библиотеке Онегина, и другие музейные предметы. Чтобы организовать естественный диалог с музейным экспонатом, используется элемент игры: девятиклассникам предлагается войти в зал, прочитав любимые строки из романа. Такое задание способствует и быстрому погружению в учебную тему, и освоению музейного пространства.

Уверена, что для восприятия произведения искусства важен не столько информативный уровень диалога, сколько психологический: состояние партнеров диалога, их сопереживание, согласие, сотворчество в формировании ценностного сознания. Можно условно вывести формулу диалога:





Данная формула доказывает, что возможен как словесный, так и молчаливый, невербальный диалог, когда все рядом «рассматривают, думают и чувствуют каждый свое» [2: 67]. Возможен и дистанционный диалог (в другом уже пространстве), когда ученики расходятся, но общение продолжается и в обращении к произведению, и в беседе о нем. Это тоже диалоги.

Модель занятия условно можно представить в виде трех взаимно переплетающихся колец.

«Первое кольцо» – общешкольные основы построения урока. Оно ответственно за вхождение в тему, погружение в эпоху.

«Второе кольцо» – методический арсенал школьной дисциплины (мировая художественная культура). Оно «ответственно» за успешное освоение учащимися гуманитарного и творческого компонентов музейно-педагогического предмета.

«Третье кольцо» – собственно музейное методическое оснащение учебного процесса, формирующегося внутри музейной коммуникации. Третье кольцо «ответственно» за реализацию музейной специфики приобщения учащихся к культуре.

В соответствии с «первым кольцом» музейно-педагогической методики предполагается повторить, закрепить, обобщить домашнее задание. Работа ориентирована прежде всего на устную форму.

Отображением «второго кольца» является арсенал заданий (работа с таблицами, рисование по памяти, проведение мини-экскурсий, театрализация и др.). Часто учащиеся отсылаются к учебным пособиям по смежным предметам.

Наконец, «третье кольцо» – самое объемное, многослойное. Оно способствует сотворческому восприятию произведения, реализует креативный потенциал личности в условиях музея. Вариативность заданий определяется и темой, и целями.

Таким образом, главная методика – в творчестве педагога, в разработке конкретной психологической ситуации восприятия, в ориентации образовательной среды музея.

Будем помнить главное предостережение – завет Д. С. Лихачева: «XXI век должен стать веком культуры, или его не будет вообще» [1: 57].

#### Литература

1. *Лотман Ю. М.* Беседы о русской культуре. СПб.: Искусство, 1994. С. 267.
2. *Бакушинский А. В.* Исследования и статьи. М., 1981. С. 186.

## ОБ ОПЫТЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ПУШКИНСКОЙ ШКОЛЫ Г. НОВОМОСКОВСКА ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ С ПУШКИНСКИМИ МУЗЕЯМИ

Бородина Н. Я.

Пушкинская школа, г. Новомосковск

Музеи в современном обществе становятся многопрофильными: в них проводят научные конференции, культурные программы, организуют лектории, музейные уроки; осуществляя музейно-театральные проекты, показывают спектакли; открывают клубы по интересам; готовят масштабные выставки.

Значение пушкинских музеев в образовании подрастающего поколения (т. е. в обучении и воспитании школьников), в формировании духовно-нравственных ценностей детей и молодежи объективно определяется значением Пушкина в воспитании человека.

Одним из убедительных примеров того, что музеи сегодня – это прежде всего культурно-образовательные учреждения, является сотрудничество Пушкинской школы Новомосковска с пушкинскими музеями нашей страны:

– Государственным музеем А. С. Пушкина в Москве (Пречистенка, 12) и его отделом «Мемориальная квартира А. С. Пушкина (Арбат, 53);

– Всероссийским музеем А. С. Пушкина в Санкт-Петербурге (Мойка, 12) и его филиалом – Музеем-лицеем в г. Пушкине;

– Государственным мемориальным историко-литературным и природно-ландшафтным музеем-заповедником А. С. Пушкина «Михайловское» в Псковской области;

– Государственным историко-литературным и природно-ландшафтным музеем-заповедником «Болдино», с филиалом – музеем литературных героев «Повестей Белкина»;

– Государственным историко-литературным музеем-заповедником А. С. Пушкина в Захарове и Больших Вязяхмах Одинцовского района Московской области;

– Мемориальным историко-архитектурным и природным музеем-усадьбой «Полотняный Завод» в Дзержинском районе Калужской области.

Говоря о сотрудничестве школы с пушкинскими музеями, мы имеем в виду их конкретный неоценимый вклад в развитие юных пушкинистов, в целенаправленно осуществляемый в Пушкинской школе процесс духовно-нравственного воспитания детей на творческом наследии первого поэта России

Несколько десятков форм нашего сотрудничества с пушкинскими музеями условно можно объединить в следующие группы.

– Экскурсионная деятельность (экскурсии, участие в открытии музея, посещение организуемых музеями выставок, посещение пушкинских мероприятий в музее и т. п.).

– Концертная деятельность (выступления юных пушкинистов в музеях с пушкинскими концертными программами «С Пушкиным в сердце», проведение в музее презентации школы, осуществление совместных проектов Пушкинской школы и музея и т. п.).

– Формы сотрудничества, связанные с книгой (участие в презентациях книг музейных работников, презентации в музеях изданий Пушкинской школы, пополнение с помощью музея книжного фонда школьной пушкинской библиотеки, использование педагогами и воспитанниками школы книг музейных работников, печатные детские исследовательские работы в научных сборниках музеев).

– Тесное творческое общение с сотрудниками музеев (творческие встречи с музейщиками, переписка с работниками музеев, передача школе работником музея своего архива; школьные мероприятия, посвященные музеям и музейным работникам, проезд музейщиков в школу, участие музея в повышении профессионального уровня наших педагогов, получение у работников музея консультаций при написании исследовательских пушкиноведческих работ и работе над докладами и т. п.).

– Научная деятельность (работа в фондах музея, участие в проводимых в музеях научных и научно-практических пушкинских конференциях, создание творческих «биографических» работ о музейщиках, осуществление совместных издательских проектов).

– Поддержка музеями одаренных детей.

– Особое место Всероссийского творческого лагеря «Пушкинские Горы» (одним из непосредственных организаторов которого является Музей-заповедник «Михайловское») в воспитательном воздействии на наших педагогов и детей.

## ВСЕРОССИЙСКИЙ МУЗЕЙ А. С. ПУШКИНА – ШКОЛЬНИКАМ РОССИИ И БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

*Добровольская Е. Б., Лузинова И. В.*

Всероссийский музей А. С. Пушкина (ВМП), г. Москва

В 1996 г. в ВМП был создан сектор музейной педагогики, в 2007 он был преобразован в отдел (зав. отдела Л. П. Андреева).

### Формы работы с аудиторией

1. Система музейных абонементов: «Пушкинский Лицей», «Наш Пушкин» (2–5 кл.), «Беседы в Пушкинском музее» (5–7 кл.), «О милые друзья» (6–8 кл.), «Читая Пушкина» (9 кл.).

2. 10-летняя образовательная Программа, посвященная 200-летию Лицея (2001–2011).

3. Лекции. Старшеклассникам читаются лекции по литературе и истории начала XIX в. (цикл «Поэты пушкинской поры» и др.). Педагоги приглашаются на цикл лекций «Наставникам за благо воздадим...».

4. Музейные занятия по темам ВМП. Изучение экспозиции ВМП с Детским путеводителем. Занятия: «Сказки Пушкина», «Памятники Поэту», «Читаем вместе», «Самовары и русское чаепитие» (с чаепитием) и др. Занятия на базе школ: «Юный музеевед», «Мифы древней Греции».

5. Ученические научно-практические конференции по темам экспозиций ВМП: «Онегина воздушная громада», «Гроза 12 года» и др.

6. Выставки детского творчества. Тематические выставки проходят регулярно, открытие каждой – это музейный праздник, который строится по своему сценарию и включает выступления сотрудников ВМП, знакомство с авторами, концерт, экскурсия. Дети и педагоги награждаются Дипломами в разных номинациях. На выставках проходят музейные занятия.

7. Тематические литературно-музыкальные вечера. Литературные встречи в музее посвящаются значимым историческим событиям и датам. Программа выстраивается в зависимости от пожеланий учителя и подготовки детей, поэтому каждый вечер по-своему уникален. Совместно со школами и литературными студиями устраиваются встречи юных поэтов.

8. Игры. Ученикам начальной школы предлагаются викторины: «Что за прелесть эти сказки!», «Боги и герои Эллады»; школьникам старшего возраста – литературно-исторические игры: «Знаешь ли ты Лицей?», «Пушкинский Петербург», «По страницам романа “Евгений Онегин”». Совместно с Краеведческим центром Дворца творчества юных проводятся литературно-краеведческие игры.

9. Праздники. Воспитанники детских садов, ученики начальной школы приглашаются на Праздник первого посещения музея. В музее Г. Р. Державина и русской словесности его времени проводятся игровые программы: «День рождения в музее», «Масленица», детские балы, новогодние елки и др.

10. Посвящение в лицеисты. Программа каждой церемонии рождается в сотворчестве с педагогическими коллективами, ориентирована на возраст и подготовку ее участников. Среди наших гостей – ученики школ Санкт-Петербурга, Москвы, Московской области и Таллина.

11. Музейная практика. В Лицее в течение многих лет действует система подготовки юных экскурсоводов по музею и пушкинским местам города.

12. Работа с детьми-инвалидами и пенсионерами. В ВМП существуют программы «У вас в гостях музей Пушкина» и «В гостях в музее Поэта».

13. Работа со школьными музеями. Создателям школьных музеев оказывается помощь в работе над экспозицией, в подготовке экскурсоводов. Существуют прочные творческие связи с коллективами школ Петербурга и других городов России, а также Эстонии и Армении.

14. Работа в жюри различных районных и городских конференций, конкурсов и др. (постоянно по приглашениям школ и ДТЮ).

15. Лицейский фестиваль «Царскосельская осень». Проводится с 1996 г., ежегодно. В программу входят: конкурс инсценировок произведений русской классики и костюмов литературных героев, встреча юных поэтов и прозаиков, конкурс чтецов, вечер юных музыкантов, литературно-краеведческая игра, праздник для первоклассников, день юного экскурсовода и др. Для победителей творческих конкурсов проводится Лицейский бал. Цель фестиваля – объединить вокруг музея одаренных детей, подарить жителям города праздник детского творчества.

**География музейной работы специалистов отдела музейной педагогики ВМП чрезвычайно обширна:** Петербург и Ленинградская область, Москва и Московская область, Волгоград, Комсомольск-на-Амуре, Набережные Челны, Петрозаводск, Усть-Илимск, Ухта, Юрга, Мурманская область и др. Большая работа проводится в Эстонии.

**Программа «ВМП – школам Эстонии».** С 2004 г. ежегодно в Нарве проходит пушкинский конкурс «Опять я ваш, о юные друзья» в номинациях: «Артист», «Поэт», «Полиглот», «Художник», «Исследователь». Занятия со школьниками и встречи с педагогами происходят на выставках ВМП в Нарве, Силламяэ, Йихви, Таллине. Поскольку в современных условиях связи русскоязычных жителей Эстонии и России затруднены, подобная работа имеет важное воспитательное и образовательное значение,

**Принципы музейной работы специалистов отдела музейной педагогики ВМП**

Каждое мероприятие (занятие, игра, литературно-музыкальный вечер, творческий конкурс и др.) готовится и проводится с учетом конкретных пожеланий педагогов, при этом учитываются возрастные особенности, интеллектуальный уровень и психологическая подготовленность детей. В доброжелательной атмосфере, создаваемой музейными педагогами, раскрывается потенциал ребенка, в душах детей пробуждается стремление к красоте и гармонии, к творчеству. Литературные игры, детские балы, выставки дарят их участникам незабываемое ощущение радости и причастности прекрасному миру истории и культуры.

Сотрудники отдела музейной педагогики Всероссийского музея А. С. Пушкина руководствуются в жизни лицейским девизом «Для общей пользы» и в соответствии с ним выстраивают свою работу.

## РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО КЛУБА

Зими́на М. В.

МБОУ СОШ №10, г. Муром, Владимирская обл.

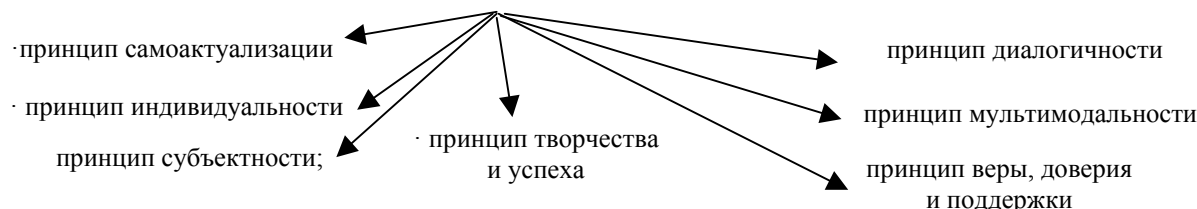
В современных условиях эффективное преподавание литературы требует органичного сочетания классных и внеклассных занятий, широкого развития самостоятельности учащихся. Внеклассная работа становится неотъемлемой частью творческого, углубленного изучения литературы.

На мой взгляд, наиболее эффективной формой внеклассной работы по литературе является литературный клуб. Говоря о клубе, я рассматриваю это явление в двух аспектах. Важно влияние работы клуба на уроки, возможность с его помощью сделать преподавание более эффективным; важно и самостоятельное литературно-образовательное и литературно-развивающее, творческое значение работы клуба как формы реализации творческих возможностей.

Литературный клуб работает в школе №10 с 2003 г. и проводит большую работу. Я являюсь руководителем клуба с 2007/2008 учебного года и за это время разработала программу создания развивающей среды для школьников среднего и старшего возраста.

Цель клуба – создание необходимых условий для художественно-эстетического развития учащихся, для их творческой реализации.

Основные принципы работы



В своей работе я использую следующие формы: литературная гостиная, встречи с мастерами слова, посещение театра, литературная игра, экскурсия.

С деятельностью литературного клуба связано появление литературной газеты «Шкатулка». Газета электронная, размещена на сайте школы ([sch10muroma.ucoz.ru](http://sch10muroma.ucoz.ru)). Ребятам интересно создавать ее, работая на компьютере. Кроме всего прочего, они и редакторы, и художники, и поэты, и писатели.

Используя интернет-ресурсы, мои ученики готовят различные доклады, рефераты, занимаются проектной исследовательской деятельностью.

За годы работы литературного клуба нами была создана медиатека, в которую вошли презентации, звукозаписи.

Формальным показателем достигнутых результатов являются победы и призовые места учащихся в творческих конкурсах, публикации на страницах периодической печати, создание альманахов клуба.

Наш опыт может быть использован учителями-словесниками для организации работы по предмету в общеобразовательных учреждениях и педагогами дополнительного образования в соответствующих учреждениях.

### Литература

1. Активность в обучении // Педагогический словарь: В 2 т. Т. 1. М.: Изд-во АПН, 1966. С. 33–34.
2. Алякринский Б. С. О таланте и способностях. М.: Знание, 1971. 176 с.
3. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. Казань, 1996. 568 с.
4. Баскин А. Общешкольный литературно-художественный журнал // Литература в школе. 1962. №3. С. 50–52.
5. Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция). Челябинск, 1995. 142 с.
6. Белкин А. С. Ситуация успеха: Как ее создать. М.: Просвещение, 1991. 176 с.
7. Берхин Н. Б. Некоторые тенденции развития внеучебной работы учащихся с произведениями художественной литературы // Вопросы теории и истории по педагогике. М., 1960. С. 186, 201–202.
8. Божко Л. П. Клуб любителей литературы «Бригантина» // Литература в школе. 2006. №6. С. 58–61.
9. Винарская Ц. М. Литературный кружок учащихся старших классов // Литература в школе. 2003. №6. С. 88–92.
10. Выготский Л. С. Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю. И. Фролов М.: Российское пед. агентство, 1997.
11. Дорфман Л. Я., Ковалёва Г. В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. 1999. №2. С. 101–106.
12. Зиновкина М. Креативная технология образования // Высшее образование в России. 1999. №2. С. 101–104.
14. Казмина Н. Г. Литературно-краеведческий клуб «Поиск» // Литература в школе. 1986. №6. С. 58–61.

- 
15. Москвина А. В. Педагогические условия развития литературно-творческих способностей учащихся художественного училища: Дисс. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1999. 219 с.
  16. Филоненко Г. А. Литературно-краеведческий клуб «Лирики» // Литература в школе. 1980. №3. С. 41–43.

**КРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА  
ПИСАТЕЛЕЙ-ЗЕМЛЯКОВ В ШКОЛЕ №1 им. М. М. ПРИШВИНА  
(БЫВШЕЙ МУЖСКОЙ ГИМНАЗИИ) г. ЕЛЬЦА ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ**

*Исаева Т. К.*

МБОУ СОШ №1 им. М. М. Пришвина, г. Елец, Липецкая обл.  
tkisaeva2012@yandex.ru

«Понять литературу, не зная мест, где она родилась, не менее трудно, чем понять чужую мысль, не зная языка, на котором она выражена. Ни поэзия, ни литература не существуют сами по себе: они вырастают на родной почве и могут быть поняты только в связи со своей родной страной» – эти слова Д. С. Лихачева стали для меня девизом, потому что одним из важных моментов в уроке литературы – воспитание у учеников любви к родному краю, к малой родине, славной своим прошлым и настоящим, неповторимой в своей красоте. Родной край – это прежде всего 865-летний Елец, город воинской славы, город-труженик. Он, подобно седому богатырю, помнит битвы с кочевниками, пламя революций и войн, хранит гордую память о людях, которые оставили яркий след на земле. Среди них писатели В. В. Розанов, И. А. Бунин, М. М. Пришвин; композитор Т. Н. Хренников, первый нарком здравоохранения Н. А. Семашко, народный художник Н. Н. Жуков.

Вот тот богатейший материал для уроков литературного краеведения, истинное предназначение которых – столбовой путь познания творца и его творений, следование по вехам бытия. Это и есть как бы скрытые от общего взгляда потаенные проселочные дороги, тропки, ведомые лишь тем, кто сам ходил или ходит по ним, открытие их для всеобщего познания.

Я работаю в МБОУ школе №1 им. М. М. Пришвина, бывшей 1-й Елецкой мужской гимназии, открытой в 1871 г. «Гнездо любимцев русских муз» – так назвал ее местный поэт Ю. В. Ширяев. Здесь есть уникальные возможности для формирования гражданского самосознания, патриотического долга обучающихся, возникающих на основе чувства родного языка, родной природы и отечественной истории. Они обусловлены 140-летней историей этого старейшего учебного заведения, где переплелись жизненные пути и судьбы известных всему миру писателей – В. В. Розанова, М. М. Пришвина, И. А. Бунина. Учителя и учеников.

Уникальность школы и самого города Ельца состоит и в том, что замечательные люди не просто работали, учились и жили в этом городе, но сумели в своих произведениях запечатлеть его образ, достопримечательности, природу, особенности быта, культуру труда и духовной жизни людей. А у меня, как у учителя-словесника, имеется идеальная возможность передать все это подрастающему поколению средствами моего предмета.

Уверена, что литературно-музыкальный салон «Любовь и радость бытия», уроки «Быть как солнце», «Штрихи к портрету М. М. Пришвина», проведенные в школьном музее, музее И. А. Бунина, в городской библиотеке, не только надолго останутся светлым воспоминанием в памяти обучающихся, но будут способствовать тому, что у них возникнет желание развить и передать свое понимание красоты и изящества слова, глубокий философский смысл произведений наших предков окружающему миру. Подготовка к данным мероприятиям предполагала огромную работу вместе со школьниками. Они с большим интересом оформляли литературные газеты, календарные листки, на уроках изобразительного искусства рисовали иллюстрации к миниатюрам М. М. Пришвина, к стихотворениям И. А. Бунина.

Настоящие праздники в школе – Бунинские и Пришвинские чтения. В их проведении участвуют библиотекарь, работники музея, учителя рисования. На всю жизнь останется воспоминание о художественном чтении рассказа «Косць» в сопровождении ансамбля русской песни. Как трогательно звучали народные песни «Не шуми ты, рожь», «Уж ты, степь». Цель подобных мероприятий – познакомить учеников с жизнью и творчеством писателей-земляков, выразительным чтением стимулировать интерес к их творчеству, помочь прикоснуться к художественному миру Пришвина и Бунина.

Особое место в пропаганде творчества писателей-земляков занимает экскурсия. Знакомство с живыми памятниками, современниками писателей, расширяет кругозор школьников об истории города, появляется желание открыть книгу, прочитать романы «Жизнь Арсеньева» И. А. Бунина или «Кашеева цепь» М. М. Пришвина, чтобы найти что-то близкое и дорогое сердцу.

Наши ученики – талантливые люди. Они занимаются исследовательской деятельностью: разрабатывают экскурсии, создают презентации, пишут содержательные доклады, становятся победителями Всероссийских конкурсов.

Конечно же, такая работа целенаправленна: вызвать интерес к творчеству писателей, истории города. В целом же использование краеведческого материала в обучении, бесспорно, повышает интерес воспитанников к литературе, краеведению, русскому языку.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ И ФОНДОВ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Просветова Е. М.*

ГБОУ СОШ №416, г. Петродворец, Ленинградская обл.  
prosvetova1978@mail.ru

Мир, в котором мы живем, стремительно меняется. Общество требует от человека новых качеств. Прежде всего, это

- 1) способность к творческому мышлению;
- 2) самостоятельность в принятии решений;
- 3) инициативность.

Естественно, задачи по формированию этих качеств возлагаются на образование, и в первую очередь на среднюю школу.

В современных социально-экономических условиях усиливается роль исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе школы.

Исследовательская деятельность учащихся ориентирована на приобретение новых знаний путем развития познавательной активности, мыслительных способностей и их творческое применение. Такого рода деятельность дает простор для творческой инициативы учащихся и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию ребенка к учебе.

Ценность исследовательской деятельности в том, что в ходе исследования школьники учатся самостоятельно приобретать знания, вооружаются способами и методами познавательной и учебной деятельности.

Общеизвестно, что по своей природе ребенок отличается любознательностью, неумолимо открывая с помощью взрослых мир. Главное для учителя – не уничтожить заложенные природой исследовательские задатки. Ничто так не убивает познавательный интерес, как пассивное слушание учебного материала без личной заинтересованности в его изучении. Тем более слабый ученик никогда не запомнит тот материал, который он не осознал. В результате многолетней практики я пришла к выводу, что простейшие методы исследования не только доступны всем учащимся, но и крайне важны для развития личности ребенка.

Для этого учителю всего лишь необходимо создать на уроке подобие исследования, т. е. предложить детям побывать в роли исследователей. Играя в «ученых», дети преобразуют полученную информацию в знание:

- 1) сначала наблюдают над определенным материалом;
- 2) сравнивают;
- 3) выявляют проблему (или противоречие);
- 4) обнаруживают общее и различия некоторых явлений или понятий;
- 5) выявляют существенные признаки понятия;
- 6) обобщают и делают вывод, т. е. формулируют (как бы самостоятельно, при ненавязчивой помощи учителя) определение.

Одним из условий, позволяющих воспитывать у школьников жажду знаний и стремление к открытиям, является развитие потребности в поисковой активности. Первоначальным этапом готовности учеников к данному виду деятельности становятся чувство удивления и желание принять нестандартный вопрос.

Важным для будущих ребят-исследователей оказывается умение работать с имеющейся информацией, умение добывать необходимый научный материал, умение грамотно систематизировать, логически распределять имеющиеся данные, умение выделить главное в потоке информации, а также умение переформулировать мысль.

Все эти возможности в полной мере предоставляет юным исследователям наш школьный музей. Музей был открыт в 1986 г. Фонд музея начал формироваться еще в 1956 г. в связи с празднованием 50-летия основания школы – бывшей Петергофской частной женской гимназии В. В. Павловой. Школа имеет богатую историю, поэтому наш музей носит название «Музей истории школы». Музей является неотъемлемой частью учебной и воспитательной работы в школе. В 2010 г. в школе был проведен районный семинар на тему «Использование материалов и фондов школьного музея для создания новых образовательных ресурсов». На этом семинаре были представлены уникальные методические разработки программных уроков по различным дисциплинам – от истории до математики.

Чтобы научить ребенка заниматься исследовательской деятельностью, его необходимо увлечь. Как только ребенок попадает в нашу школу, он сразу же становится ее частью. Первое знакомство происходит еще в начальной школе. В этом возрасте начинают посещать экскурсии в школьном музее, слушают юных экскурсоводов, совершают экскурсии по зданию школы. Можно сказать, что через экскурсии в школьном музее учащиеся начальной школы проходят первый этап формирования навыков исследовательской деятельности, т. е. сбор информации.

В дальнейшем полученная информация проходит этап систематизации. Учащиеся 5–7 классов принимают активное участие в традиционном школьном конкурсе юных экскурсоводов. Их задача заключается в том, чтобы предложенный текст для экскурсии дополнить своей «эксклюзивной» информацией, переработать ее и



привести в соответствие с полученным конкурсным заданием. Здесь, конечно же, пригодится опыт, накопленный в начальной школе.

И последний, самый сложный и ответственный этап в исследовательской деятельности – написать свою исследовательскую работу, используя материалы и фонды школьного музея.

Каждый год в стенах школы проходит школьная конференция «Гейченковские чтения», которая приурочена ко дню рождения самого известного выпускника школы, хранителя Пушкиногорья Семена Степановича Гейченко. Именно на этой конференции учащиеся впервые выступают со своими исследовательскими работами. С каждым годом ребята накапливают опыт в создании исследовательских работ, и к 8–9 классу они вместе со своими педагогами способны ставить проблемы, которые еще не решались или были решены, но не до конца.

Тесная работа с музеем дает интересные результаты, а самое главное, учащиеся к девятому классу сами начинают проявлять желание вести исследовательскую деятельность. И к этому этапу в формировании исследовательской деятельности ребята подходят постепенно и довольно осознанно.

Так, например, было и с моими учениками. В 5–6 классе они активно участвовали в школьном этапе конкурса юных экскурсоводов. Среди них теперь есть постоянные экскурсоводы школьного музея, победители районного и городского конкурсов юных экскурсоводов. В седьмом классе была написана исследовательская работа на тему «Эпистолярный жанр». В основу этой работы положены письма нашего выпускника С. С. Гейченко. Мы анализировали эти письма с точки зрения жанра и стиля. Эта работа была представлена на школьной конференции «Гейченковские чтения». Далее, в восьмом классе, работа была продолжена, но уже на уроках русского языка. Итогом стал обобщающий урок «Роль односоставных предложений в эпистолярном жанре». Но мы считаем, что тема «Эпистолярный жанр» нами раскрыта не до конца, поэтому на следующие «Гейченковские чтения» готовится исследовательская работа на тему «Обращения в эпистолярном жанре», а итоговой работой должен стать урок «Роль обращений в эпистолярном жанре». В качестве текстов для исследования будут взяты письма С. С. Гейченко, которые находятся в фонде школьного музея.

Многое в нашей школе связано с именем этого великого человека. Прежде чем подойти к теме следующей исследовательской работы, учащиеся проделали огромный путь: сбор информации, систематизация этой информации. На уроках литературы при изучении творчества А. С. Пушкина мы всегда вспоминаем имя великого Хранителя пушкинских мест. Уже в пятом классе на уроках внеклассного чтения, учащиеся начинают знакомиться с С. С. Гейченко не как с замечательным экскурсоводом, а как с талантливым писателем. Анализируя прозу и поэзию великого поэта А. С. Пушкина, учащиеся постигают и мир талантливого писателя-новеллиста С. С. Гейченко. Опыт, приобретенный в совместной работе со школьным музеем, позволил нам в очередных «Гейченковских чтениях» заявить серьезную тему – «Жанр новеллы в творчестве С. С. Гейченко», в которой были проанализированы художественные произведения С. С. Гейченко.

Исследовательская деятельность в области литературы приучает старшеклассника к самостоятельной работе с текстом, обогащает читательский опыт, помогает формировать оценочные позиции, сделать свой профессиональный выбор. Огромную роль в этом играет, конечно же, наш музей. Еще много неизведанного хранит наш музей. Фонд постоянно пополняется, а это значит, что исследовательская работа не закончится. Главное, что учащимся такой вид работы нравится, это видно по количеству учащихся, принимающих участие в школьных «Гейченковских чтениях», а также по результатам работы самого музея.

Безусловно, ученическое исследование не может быть приравнено к исследованию ученого, которое имеет своим результатом научное открытие качественно новых закономерностей и явлений. «Учащиеся решают проблемы, уже решенные обществом, наукой», – писал И. И. Лернер [1]. Таким образом, ученики совершают восхождение к уже открытым наукой вершинам, но постигают истину не как готовый результат, а как итог своих собственных наблюдений и решений. Учитель же помогает выбрать путь восхождения, через частное открыть общее.

В школьной исследовательской деятельности собственно открытия не происходит. Но это не значит, что ученик и учитель не открывают ничего нового. Конечный результат – собственная интерпретация литературного материала (темы, проблемы), новый взгляд на художественные произведения. Но мы можем гордиться тем, что многие исследовательские работы наших учеников являются эксклюзивными, так как ученики вместе со своими педагогами делают открытия в разных областях науки, используя материалы и фонды школьного музея.

Каким бы ни был объект исследования, главное состоит в том, чтобы поставленная проблема позволяла ученику самостоятельно или с помощью учителя определить путь исследования, выбрать методы, применить имеющиеся умения для анализа текста.

Приобретенный мной за годы опыт руководства исследовательской деятельностью учащихся позволят сделать вывод, что совместная работа школьного музея и учителя русского языка и литературы, использование технологии исследовательского метода ориентирует современных школьников не только на простое усвоение знаний, но и на способы усвоения, на способы мышления и деятельности, на развитие познавательной активности и творческого потенциала каждого ребенка.

### Литература

1. Лернер И. Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // Научное творчество / Под ред. С. Р. Микулинского. М., 1969.
2. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. М., 1962.
3. Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. М., 1988.

4. *Кудряшев Н. И.* Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. М., 1981.
5. *Леонтович А.* Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии // Народное образование. 1999. №10.
6. Методика преподавания литературы / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана: В 2 ч. Ч. 1. М., 2002.
7. Методика преподавания литературы / Под ред. З. Я. Рез. М.: Просвещение, 1985.
8. *Никольский В. А.* Методика преподавания литературы в школе. М., 1971.
9. *Рыбникова М. А.* Очерки по методике литературного чтения. М., 1985.
10. *Быстрова Л. П.* Формирование самообразовательных усилий // Русский язык в школе. 1992. №1.
11. *Мадер Р. Д.* Первые шаги в научном поиске // Литература в школе. 1981. №12.

## ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ИМЯ ПИСАТЕЛЯ, ПОЭТА В КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ»

*Соловьева М. А.*

ГОАУ ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль  
marina.solov2010@yandex.ru

В настоящее время краеведению, литературному краеведению в частности, отводится значительная роль в решении различных задач, в первую очередь в решении задач духовно-нравственного, патриотического воспитания.

Цель литературного краеведения – воспитание духовно-нравственной личности с высокой гражданской, патриотической активностью.

Ярославская земля богата людьми, оставившими свой след в истории нашего государства: Александр Невский, основатель первого профессионального театра Федор Волков, скульптор А. М. Опекушин, маршал Ф. И. Толбухин, маршал В. К. Блюхер, генерал армии П. И. Батов, первая в мире женщина-космонавт В. В. Терешкова и многие другие. Особое место занимают поэты и писатели, которые так или иначе связаны с Ярославской землей: И. З. Суриков, Л. Н. Трефолов, Н. А. Некрасов, М. Е. Салтыков-Щедрин, И. С. Аксаков, А. Н. Островский, В. А. Гиляровский, М. А. Богданович, О. Берггольц, М. М. Пришвин, М. А. Рапов и многие другие.

«Дать может только имеющий» – гласит мудрость. Учитель, занимающийся вопросами краеведения на теоретическом уровне, может дать немного. Необходимо самому пережить, почувствовать, увидеть ту обстановку, тот окружающий мир, в котором жил и творил поэт, писатель. С 2008 г. на кафедре гуманитарных дисциплин Ярославского института развития образования начал свою работу проект «Имя поэта, писателя в культурной жизни Ярославской области».

Целью проекта является:

- изучение литературного краеведческого материала непосредственно на конкретном объекте (территории), связанном с жизнью и творчеством поэта, писателя;
- внедрение практических методов познания окружающего мира в практику учителя;
- реализация педагогического потенциала учителей Ярославской области в организации работы по духовно-нравственному, патриотическому воспитанию учащихся.

Результатом проекта должно стать:

- создание методических рекомендаций по использованию материалов литературного краеведения в практике работы учителя школы, как в урочное, так и внеурочное время;
- создание дисков с материалами работы учителей области по литературному краеведению.

В рамках этого проекта идут семинары, встречи, конференции, посвященные изучению культуры родного края в общеобразовательной школе, как в урочное, так и внеурочное время.

Обратимся к новому разделу Примерной программы по литературе (ФГОС) «Объекты образовательных экскурсий»: «Посещение школьниками мест, связанных с жизнью и творчеством выдающихся писателей, становится заметным фактом их личной биографии, сближает с писателями, обеспечивает личностно переживаемое чувство узнавания при чтении материалов о жизни и творчестве писателей, об истории создания произведений классиков русской литературы и литераторов-земляков. Конечно, более сильное впечатление на школьников производит личное участие в экскурсионной группе или индивидуальное посещение музея...».

В разделе Примерной программы дается перечень музеев, посвященных жизни и творчеству писателей-классиков, чье творчество изучается на уроках литературы. «Объектами образовательных экскурсий при изучении школьного курса литературы могут стать музеи писателей, чьи произведения вошли в круг детского чтения... литературные экспозиции местных краеведческих музеев, областные, краевые, городские художественные музеи».

Наше внимание обращено к объектам Ярославского края, а именно к объектам, связанным с литературным краеведением. В перечне объектов указан музей-усадьба «Карабиха» Ярославской области. Это известный и хорошо разработанный туристский маршрут, посетить объекты которого не представляет труда. Но в Ярославской области целый муниципальный район носит имя «Некрасовский». Поэтому цель нашего знакомства с некрасовскими местами Ярославского края была прежде всего связана с посещением тех мест, которые не предлагаются для организованных экскурсий.

Некрасовский район – интереснейший район для путешествий школьников по некрасовским местам. Могилы матери поэта Н. А. Некрасова и родственников при церкви Петра и Павла в селе Грешнево; Аббакумцевская школа, которую выстроил Н. А. Некрасов и оставался ее попечителем (школа просуществовала до 1978 г.). Заболотский край – часть Некрасовского района, уникальный по красоте природного ландшафта. Под воздействием впечатлений, которые получил Некрасов, посещая эти места, родилось стихотворение «Дед Мазай и зайцы». Вятское по праву считается музеем под открытым небом, это богатое торговое село. Здесь проводились знаменитые ярмарки, шумела многоликая толпа, которую ярко изобразил Н. А. Некрасов в поэме «Кому на Ру-

си жить хорошо». О самом селе, его окрестностях, о людях, изображенных в произведениях Некрасова, можно узнать, посетив Вятскую школу.

Таким образом, достигается цель проекта: учитель сам участвует исследовательской, проектной деятельности, следовательно, сможет научить этому детей; сам участвует в путешествии по родным местам поэта и писателя, значит, позовет в эти места своих учеников. Пережив сам радость встречи, учитель сможет организовать работу по литературному образованию, в частности литературному краеведению, сможет добиться эмоционального отклика ученика, сердцем прикоснется к истории родного края, Родины. Увидев и прочувствовав красоту родного края, познакомившись с прекрасными людьми земли Ярославской, понимаешь, что значит хранить традиции своего народа. В этом заключается нравственно-воспитательная задача литературно-краеведческой работы учителя.

С первого года работы проекта особенностью стало участие в нем не только учителей-словесников, но и учителей других дисциплин: истории, географии, математики, начальной школы. Интерес к краеведению проявляют не только учителя школ, преподаватели вузов, но люди самых разных профессий. Каждый муниципальный район области старается работать в этом направлении, так как понятно, что говорить о любви к Родине без прикосновения к истории и культуре самой Родины бесполезно.

Успех этого проекта в том, что искренне заинтересованных руководителей гораздо больше, чем равнодушных и «занятых срочными делами».

По итогам каждого мероприятия выпускается диск.