

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

И. Е. Брякова

ФОРМИРОВАНИЕ
КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Оренбург
Издательство ОГПУ
2010

УДК 378.1(06) (07)
ББК 74.58я5:83я7
Б89

Научный редактор

Т. Г. Браже, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования)

Рецензенты

Т. Е. Беньковская, доктор педагогических наук, профессор ОГПУ
С. М. Скибин, доктор филологических наук, профессор ОГПУ
Н. К. Зотова, доктор педагогических наук, профессор ОГПУ

Брякова, И. Е.

Б89 **Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза : монография / И. Е. Брякова ;** Мин-во образования и науки РФ, Оренбург. гос. пед. ун-т. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2010. — 380 с.
ISBN 978-5-85859-457-4

В монографии рассматриваются актуальные, но малоизученные вопросы методики преподавания литературы как высшей, так и общеобразовательной школы, решение которых направлено на развитие креативных способностей студентов — будущих учителей русского языка и литературы в аспекте подготовки их к развитию литературно-творческих способностей учащихся общеобразовательных школ.

Автор с позиций компетентного подхода разработал концепцию формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза, основываясь на методике выявления творческих способностей учеников в процессе преподавания литературы, учитывая основные теории самоактуализации личности в зарубежной и отечественной философии и психологии, психолого-педагогические аспекты творческого процесса в личностном развитии, методические концепции развития литературно-творческих способностей. Впервые предметом специального методического исследования стала проблема формирования креативной компетентности студентов-филологов, разработана и научно обоснована методическая система формирования данной компетентности.

УДК 37(09с)+371.01(06)
ББК 74.202

ISBN 978-5-85859-457-4

2

© Брякова И. Е., 2010
© Оформление. Изд-во ОГПУ, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
-----------------------	---

Глава 1. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

1.1. Методологические принципы построения и функционирования методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов в педагогическом вузе	21
1.2. Интегративность и автономность гуманитарных дисциплин как особенность методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов	31
1.3. Методы, технологии, формы, применяемые при формировании креативной компетентности студентов	40
1.4. Вузовский курс «Теория и методика обучения литературе» как системообразующий фактор методической системы формирования креативной компетентности студентов	57
1.5. Педагогическая практика как интегрирующий компонент целостной системы формирования креативной компетентности будущих учителей-словесников	94
1.6. Критерии, показатели, стадии формируемой креативной компетентности студентов-филологов	107
1.7. Текст, созданный обучающимися, как один из показателей сформированности креативной компетентности студентов-филологов	121
ВЫВОДЫ	126

Глава 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

2.1. Построение экспериментальной работы	130
2.2. Констатирующий этап экспериментальной работы	136
2.3. Адаптационный этап экспериментальной работы по формированию креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза	149
2.4. Формирующий этап экспериментальной работы	163
2.4.1. Реализация принципа надпредметности процесса формирования креативной компетентности студентов-филологов	164

2.4.2. Интегративная роль инновационного модуля «Развитие креативных способностей личности»	178
2.4.3. Готовность студентов к развитию литературно-творческих способностей учеников	202
2.4.4. Роль творческой задачи в методической деятельности студентов, обучающихся по данной методической системе ..	211
2.4.5. Методика создания этюда как одного из способов развития литературно-творческих способностей учащихся... ..	242
2.5. Использование студентами методик развития литературно-творческих способностей учащихся на педагогической практике	259
2.6. Формирование у студентов умения анализировать результаты своей деятельности в процессе прохождения педагогической практики	280
2.7. Творческая стадия формирования креативной компетентности студентов-филологов.....	292
2.8. Основные результаты функционирования методической системы формирования креативной компетентности студентов — будущих учителей словесности	315
ВЫВОДЫ	329
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	333
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	336
ПРИЛОЖЕНИЕ	359

ВВЕДЕНИЕ

Российское образование первого десятилетия XXI века, являющееся приоритетной сферой государственной политики, находится в активном поиске путей своего преобразования. Цель модернизации образования — в непрерывном интеллектуальном развитии нации, но интеллект — это то богатство, которое надо постоянно подпитывать за счёт активизации творческого начала в образовательном процессе. В настоящее время перед всеми уровнями российского образования встают задачи создания такой образовательной среды, которая способствовала бы формированию творческой личности. Именно творческая личность является сейчас одним из важнейших индикаторов результативности и успешности работы образовательного учреждения. От школы «знания и умения» к школе «понимания и действия» (в широком смысле слова «школа») — вот основной курс образовательных реформ.

Что мешает развитию личности? В первую очередь традиционный способ передачи знаний, репродуктивный подход, невнимание к личности ученика.

С одной стороны, последние годы российская система образования переживает технологический бум, смену формальных и содержательных концепций, что объективно необходимо, так как в противном случае школа утрачивает статус главного социального образовательного института. С другой стороны, часть педагогического корпуса, воспитанная на экстенсивных педагогических и методических правилах, убеждённая, что одно только звание «учитель» предполагает определённые социальные преференции, в условиях инновационных педагогики и методики оказалась в состоянии перманентного психологического стресса из-за отсутствия психологической и методической готовности к новациям.

Как показывают исследования (Бордовская 2002, Браже 2006, Брякова 2010, Беньковская 2007, Галицких 2002, Гогоберидзе 2001, Ильенков 2002, Княжицкий 2003, Лавлин-

ский 2002, Лейдерман 2006, Новиков 2000, Романичева 2009, Хуторской 2009 и др.), сложившаяся система образования недостаточно ориентирована на развитие креативных способностей обучающихся. Ряд правительственных инициатив направлен на изменение стратегии деятельности в этом направлении. В Национальной доктрине образования РФ (2000—2025 гг.) заложена идея необходимости творческого развития личности. При этом поиск новой концепции образования, отражающей изменения в обществе в его социально-экономическом и культурном развитии, связывается с реализацией компетентностного подхода.

В Национальном образовательном проекте «Наша новая школа» (2010 г.) подчёркивается, что ключевая особенность школы будущего состоит в формировании нового типа учителя, открытого ко всему новому, способного к развитию творческих способностей учеников. В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по специальности «Русский язык и литература» (050301) второго поколения (2005 г.) развитию креативности студентов было уделено недостаточно внимания, идея формирования компетентностей будущего учителя, не будучи сформулированной, присутствовала только имплицитно. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 032700 «Филология» (2010 г.) заложен большой интегративный потенциал, требующий усиления междисциплинарных связей и одновременно создания возможности для междисциплинарного переноса знаний; усилена научно-исследовательская компонента подготовки студентов. Вместе с тем анализ нового Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения показал некоторую обобщённость требований к результатам освоения студентами основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры: формулировки компетенций выпускника представлены несколько общо, что не предполагает целенаправленного развития литературно-творческих спо-

6

способностей студентов и обучения их развитию этих способностей у школьников.

Все сказанное выше свидетельствуют о необходимости качественного обновления и совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя русского языка и литературы в направлении формирования его способности к саморазвитию, активизации собственных творческих способностей и умению развивать литературно-творческие способности будущих учеников — формирования **креативной компетентности**.

Наш анализ современных подходов к высшему профессионально-педагогическому образованию показал, что ведущие идеи деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. П. Щедровицкий, Г. И. Щукина и др.), личностно деятельностного (М. Н. Берулава, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), личностно ориентированного (Б. Г. Ананьев, Е. В. Бондаревская, В. В. Краевский, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), акмеологического (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина и др.), контекстного (А. А. Вербицкий), андрагогического (С. И. Змеёв, С. Г. Вершловский, И. А. Колесникова, Г. С. Сухобская и др.) подходов **объединяет компетентностный подход**.

Данный подход интегрирует принципы *деятельностного* подхода, так как компетентность непосредственно проявляется в деятельности и связана с выявлением, постановкой и решением множества проблем и задач; *личностно ориентированного* подхода, ориентирующегося на личность, её потребности и возможности, на её цели и ценности, становление духовно-нравственных качеств личности. Компетентностный подход «вбирает» в себя принципы *акмеологического* подхода, так как компетентность понимается в исследовании как неперемный атрибут и одна из вершин профессионализма, определяющая целенаправленность, стремление, готовность и способность личности к осуществлению педагогической деятельности; *контекстного* подхода, предполагающего обучение студентов через

«погружение» в контекст профессиональной деятельности; *андрагогического* подхода, основывающегося на продвижении обучаемого к самостоятельному освоению знаний, навыков, умений, к его активному участию в выстраивании и коррекции собственного образовательного маршрута, гибкой адаптивности к изменяющимся условиям жизни и профессиональной деятельности.

Таким образом, с нашей точки зрения, компетентностный подход наиболее оптимальный, в рамках которого возможно эффективное формирование креативных способностей студентов и их умения развивать литературно-творческие способности школьников.

Несмотря на то что проблема определения понятий «компетентность» и «компетенция» обсуждается на протяжении ряда лет как российскими, так и зарубежными исследователями, она не становится менее актуальной и также нуждается в терминологическом уточнении, как и типология данных понятий, структура, технология их формирования. В научном споре наметились две тенденции в использовании понятий «компетенция» и «компетентность»: первая отождествляет их (Дж. Равен, И. А. Зимняя, Т. М. Балыхина, О. Г. Смолянинова и др.), поскольку идут от единого понятия, принятого на Западе, вторая тенденция определяет их тесную связь, но не тождественность (О. А. Акулова, Т. Г. Браже, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.).

С нашей точки зрения, **компетентность** — системное понятие, значимыми составляющими которого являются мотивы, цели, ценностные ориентации, знания, умения, навыки, рефлексия. **Компетенция** — составляющая этой системы, основа формирования компетентности, структурно-функциональная единица компетентности. В понятии «компетентность» мы выделяем такие её стороны, как способность и готовность к результативной деятельности. Считаем, что компетенция осваивается личностью в образовательном процессе, а компетентность формируется в процессе этого освоения.

Креативную компетентность студентов-филологов определяем как интегральное многофакторное качество личности, обуславливающее на профессиональной основе развитие литературно-творческих способностей школьников и саморазвитие собственных творческих способностей.

В креативной компетентности студента-филолога мы выделяем такие её *компоненты*, как *аксиологический* (творческое отношение к слову и к человеческой личности как ценности), *мотивационный* (потребность в творческом взаимодействии с текстом и стремление передать эту потребность ученику), *когнитивный* (способность к творческому взаимодействию с текстом через диалог с учеником, проявляющая себя в создании собственных художественных, критических и публицистических текстов; умение творчески использовать отобранную информацию и выстраивать её как систему творческих задач; умение использовать филологические знания для решения профессиональных творческих задач), *операциональный* (владение методиками анализа художественного произведения в его родовой специфике и владение методиками развития литературно-творческих способностей учеников; умение творчески использовать накопленный опыт и создавать новые методики), *рефлексивный* (рефлексия по поводу собственной творческой деятельности; рефлексия по поводу своей роли учителя в процессе создания художественного и критического текста учениками).

В *структуре* креативной компетентности проявляется креативная компонента следующих компетенций: филологической (литературоведческой, языковой и лингвистической), культурологической, психолого-педагогической, методической. *Филологическая компетенция* в составе креативной компетентности предполагает умение студентов выстраивать ценностные диалогические отношения с текстом культуры, создавать оригинальные авторские художественные, публицистические тексты; вариативность интерпретации текста; способность к метафоризации и метонимизации в процессе создания оригинального текста при сохранении ценности и целостности языка.

Культурологическая компетенция предоставляет студенту возможность грамотной интерпретации и стилизации текста в контексте культуры, умение видеть в изучаемом тексте тексты предыдущих эпох, при необходимости распознавать и создавать интертекст.

Психолого-педагогическая компетенция студента-филолога в составе креативной компетентности рассматривается как его полномочия, обязанность и умение самоактуализироваться в творчестве, предполагает креативность, обращённую студентом к самому себе на основе системы работы, проводимой педагогами высшей школы. Это способность выстраивать отношения со школьниками на основе ценностных ориентаций, опыта творческой деятельности.

Методическая компетенция студента-филолога является наиболее важной в составе креативной компетентности, так как она предполагает знание студентами методик развития литературно-творческих способностей учащихся, умение передать опыт творческой деятельности школьникам, что и составляет ядро креативной компетентности.

Креативная компетентность студента-филолога — это самостоятельное новообразование, находящееся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью будущего учителя-словесника: на определённой стадии её формирования возможны совпадения, взаимопроникновения, наложения, а возможны и их расхождения.

Обратимся к понятиям «креативность» и «творчество». Это родственные понятия, но не идентичные. Анализируя современные концепции креативности, акцентирующие внимание на изучении продукта творческой деятельности (Брушлинский 1997, Выготский 1997, 2008, Рубинштейн 1960, 1997 и др.), на творческом процессе (Гилфорд 1965, Моляко 1978, Медник 1997, Пономарёв 1976, Спирмен 1997, Торранс 1997), на личности творца (Бэррон 1997, Батищев 1997, Богоявленская 2002, Дружинин 1999, 2001, Дранков 1991, Маслоу 1999, Роджерс 1990, Теплов 1985 и др.), приходим к выводу, что в философии креативность определяется как категория актуализации в личности творца, синер-

гетический процесс, результат созидания субъективно и объективно нового продукта. В психологии большинство исследователей под креативностью понимают некую совокупность мыслительных и личностных особенностей. Креативность в профессиональной педагогике и методике рассматривается как способность к творчеству, принятию и созданию нового, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей. Мы считаем, что креативность личности определяет её готовность изменяться, отказываться от стереотипов, помогает находить оригинальные решения сложных проблем в ситуации неопределённости; это внутренний ресурс человека, который поможет ему успешно самоопределиться в обществе.

Творчество понимается в целом исследователями и нами как деятельность, ведущая к развитию и направленная на создание нового, **креативность** понимается нами как способность к такой деятельности.

Поиск философско-педагогических оснований творчества потребовал осмысления следующих идей: творчества как необходимости реализации заложенных в человеке потенций (Аристотель, Спиноза), активности сознания как источника творчества (И. Кант), самореализации внутреннего мира человека (И. Фихте), механизма развития личности, её самосозидания (М. М. Бахтин), постоянного пути духовных исканий человека (Н. А. Бердяев), творчества как непрерывного рождения нового (А. Бергсон), идеи о том, что творчество вырастает из диалога с миром, «другими» и направлено к «другим» (М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман); об интеллектуальной интуиции и творческой активности (Н. О. Лосский), о смысле творчества как духовном и нравственном развитии человека (Н. А. Бердяев, М. М. Бахтин, А. Ф. Лосев, В. С. Соловьёв, С. Н. Булгаков, П. А. Флоренский), как воплощении отношения человека к миру в произведениях искусства, строящегося на основе гармонических социальных связей (Г. С. Батищев), о способности к творчеству каждого человека, но эта способность мо-

жет быть развита в разной степени (М. М. Бахтин, С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев, Ю. М. Лотман и др.). Важной идеей для нас явилась мысль М. М. Бахтина о принципиальной незавершённости личности, о существовании её в общении с «другими»: только вступая в диалог с уникальностью «другого», личность достигает подлинной жизни и обретает собственную уникальность.

Для решения проблемы формирования креативной компетентности студентов-филологов важно определиться в соотношении общих творческих способностей и специальных способностей. Под креативностью будем понимать общую творческую способность, а под **литературно-творческими способностями** — специальные способности, действующие в структуре общих **креативных способностей**: «умение воплощать в слове впечатления от окружающей действительности» (В. И. Лейбсон) при развитом творческом воображении и фантазии. Мы считаем, что специальные способности (литературно-творческие) обретают созидательные свойства благодаря тому, что в их структуре проявляется и усиливается действие общих творческих способностей (креативных), иначе они утратят свои возможности и превратятся в «голую технику».

Теоретический анализ проблемы развития креативности личности показал: большинство исследователей склонны утверждать, что креативные способности человека с помощью специально организованных занятий и создания креативной среды могут быть «стимулированы и улучшены» (Боно 1997, Богоявленская 2002, Браже 1989, 1996, 2006, Григоренко 1998, Дружинин 2001, Загвязинский 1987, Кан-Калик 1990, Никандров 1990, Рензулли 1997, Роджерс 1990, Стенберг 1998, Торранс 1997, Холодная 2002, Шубинский 1988, Юркевич 1997).

Подтверждение этого находим в исследованиях Л. С. Выготского, который считает, что «обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению. Через сознание мы проникаем в бессознательное. Мы мо-

жем известным образом так организовать сознательные процессы, чтобы через них вызвать процессы бессознательные» (Выготский 1965, с. 327).

Поскольку креативность выступает «как системное свойство, как объединяющее — создающее гештальт-качество целой личности» (А. Маслоу), мы считаем, что, воздействуя на неё определёнными приёмами и способами деятельности, можно стимулировать и изменять; воздействуя на «потенциальную» креативность, возможно формировать «актуальную» креативность личности.

Важной для нашего исследования явилась идея психологов Е. Л. Григоренко (1998), Н. М. Гнатко (1994), А. Н. Воронина (1994, 2001, 2004), В. Н. Дружинина (1994), В. А. Просецкого (1974), Р. Стернберг (1998), И. Г. Трифоновой (2001) о роли подражания в процессе психосоциального развития личности, которое может выступать одним из механизмов формирования её креативности. В работе мы использовали идею мощного фактора развития креативности — образца для подражания, даже если этот образец в лице педагога не обладает высоким уровнем креативности, что с психологической точки зрения подтверждается позицией М. М. Бахтина о принципиальной незавершённости личности и об обретении собственной уникальности личности только через диалог с «другим».

Проблема развития творческих способностей личности интересовала учёных всегда, о чём свидетельствуют научные изыскания психологов, педагогов, методистов XIX—XX столетий. Теоретический анализ проблем изучения творческих способностей в трудах отечественных методистов в историческом аспекте (Буслаев 1990, Стоюнин 1864, Острогорский 1885, Анненский 1892, Овсянко-Куликовский 1902, Бархин 1924, Соколов 1927, Голубков 1933, Рыбникова 1941), а также педагогических взглядов Толстого (1862) позволил нам сделать выводы об особой роли творческого воображения и фантазии как важного фактора развития литературно-творческих способностей учащихся; выделить приёмы развития творческого воображения, а также приё-

мы, активизирующие эмоциональное восприятие художественного произведения учащимися, приёмы развития литературно-творческих способностей.

Анализ работ этих методистов предоставил возможность определить механизм творческого процесса как путь от развития эмоций личности, которые могут служить «материалом творчества» (Р. Г. Натадзе), через развитие воссоздающего воображения, стимулирование творческого воображения к развитию ассоциативного, образного мышления и развитию фантазии посредством обучения способам фантазирования. Психологический и педагогический аспекты определяют условия благоприятного протекания процесса, методический аспект вооружает обучаемых конкретной технологией, а также необходимым инструментарием развития творческих способностей личности.

Во второй половине XX века и на современном этапе развития методики литературы изучение проблемы формирования творческих способностей личности обретает ещё большую значимость и актуальность в связи с требованием времени. Обращение методистов к этому вопросу носит системный, многоаспектный характер и ведётся в нескольких направлениях:

- проблема общих и специальных литературно-творческих способностей связывается с педагогическим творчеством, руководством развитием этих способностей у учащихся (Т. Г. Браже, В. Г. Маранцман, Н. М. Свирина);

- развитие литературно-творческих способностей личности соотносится с проблемой взаимосвязи восприятия и анализа художественного текста (О. Ю. Богданова, Н. А. Бодрова, Г. И. Беленький, Н. В. Беляева, О. М. Буранок, М. П. Воюшина, С. А. Зинин, Н. И. Кудряшёв, М. Г. Качурин, Н. О. Корст, Л. И. Коновалова, Е. Н. Колокольцев, В. Г. Маранцман, Е. С. Роговер, Н. М. Свирина, О. М. Хренова);

- формирование литературно-творческих способностей через сотворчество с писателем раскрывается в работах Л. С. Айзермана, И. И. Аркина, Г. Н. Ионина, В. Я. Коровиной, Е. А. Корсунского, В. Г. Маранцмана, Е. К. Ма-

ранцман, Г. С. Меркина, Г. В. Пранцовой, Е. Р. Ядровской и др.; развитие читательских способностей — в работах Т. Г. Браже, Р. Ф. Брандесова, Е. В. Карсаловой, Г. Н. Кудиной, Н. Д. Молдавской, Д. Н. Мурина, Т. Д. Полозовой, Н. П. Терентьевой;

- проблема интерпретации и анализа художественного текста соотносится с развитием литературно-творческих способностей перцепиента (Е. О. Галицких, И. Н. Гуйс, В. А. Доманский, С. А. Зинин, Г. Н. Ионин, А. И. Княжицкий, М. Г. Качурин, Б. А. Ланин, В. Г. Маранцман, А. Г. Прокофьева, З. Я. Рез, В. Ф. Чертов, Л. В. Шамрей, И. Л. Шолпо, С. Л. Штильман, Е. Р. Ядровская);

- вопрос критериев оценки развития литературно-творческих способностей является на сегодняшний день одним из важнейших вопросов методики. Наиболее полно этот вопрос разработан В. Г. Маранцманом, выделившим критерии литературного развития, среди них — способности и умения, связанные с литературно-творческой деятельностью учащихся;

- развитие литературно-творческих способностей рассматривается через собственное литературное творчество (Н. Р. Бершадская, В. Я. Коровина, М. Г. Качурин, Е. В. Карсалова, Н. В. Колокольцев, Е. А. Корсунский, В. И. Капинос, Н. Л. Карнаух, А. М. Левидов, В. И. Лейбсон, В. Г. Маранцман, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, Т. Д. Полозова, Л. Н. Ронжина, В. З. Халимова);

- развитие творческих способностей учащихся связано с обучением их написанию сочинений разных жанров (В. Я. Коровина, Н. В. Колокольцев, Т. А. Калганова, Н. Л. Карнаух, Т. А. Ладыженская, С. А. Леонов, К. В. Мальцева, М. И. Мещерякова, Ю. А. Озеров, Е. Ю. Полтавец, З. С. Смелкова, И. В. Щербина), с вопросом литературного развития школьников (М. П. Воюшина, Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман, М. А. Мирзоян, А. Г. Кутузов, Т. В. Рыжкова, Е. Р. Ядровская).

Творческий процесс начинается в момент восприятия учеником художественного текста (сотворчество читателя и писателя), когда учащийся осознаёт и понимает текст, а

учитель только корректирует это восприятие. Большинство методических работ посвящено именно этой стороне творческого процесса, которая изучена достаточно глубоко. Между тем этап творческого процесса учащегося в момент его работы над собственным текстом представляется не менее важным, в то же время именно он недостаточно изучен в методике литературы. Мы учли этот факт при разработке критериев креативной компетентности студентов-филологов, взяв за дефиницию креативный продукт — текст, созданный учащимися (студентами и под их руководством школьниками).

Современная методика средней школы обладает большим арсеналом приёмов и способов развития творческих способностей личности. Из методических идей, проанализированных нами в исследовании, основой нашей работы стала система творческих задач в вариативности их решения (Браже 1971, 1986, 2000); осмысление литературного развития учеников как процесса, направленного на формирование читателя, полноценно воспринимающего текст, и на развитие литературного творчества школьника (Воюшина 1999); рассмотрение читательского воображения как синтетической творческой деятельности, включающей воспроизводящее, воссоздающее и творческое воображение, строящейся на сочетании эмоционального и логического начал анализа текста (Коновалова 1992); анализ текста, основанный на художественных ассоциациях, когда факт наличия ассоциации свидетельствует о начавшемся творческом осмыслении произведения воспринимающим (В. Г. Маранцман 1974, 1986, 1998, Шамрей 1993, Свирина 1999, Доманский 2000, 2002, Ядровская 2007), хотя эта идея имплицитно присутствовала в более ранних исследованиях (В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский, Н. М. Соколов); «мотивный» анализ текста, учитывающий стремление личности к ассоциативной интерпретации произведения (Е. К. Маранцман 2005).

Из методической системы развития речи учащихся на уроках литературы В. Я. Коровиной мы заимствовали приём-

мы работы со словом, стилевыми особенностями автора, обогащающими словарный запас школьников и вырабатывающими умение образного выражения мыслей и чувств в слове (Коровина 1985, 1994, 1996).

Понимание творчества как диалога изменило взгляд на содержание, цели и задачи литературного творчества. Оно рассматривается современными методистами как диалог читателя-школьника с художественным произведением, автором и собственной личностью (Браже 2006, 2008, Доманский 2000, Свирина 1999, Шамрей 1993, Ядровская 2007, 2009 и др.), как способ реализации читательской интерпретации художественного произведения (В. Г. Маранцман 1974, 1986, Е. К. Маранцман 2005, Воюшина 1999, 2007, Качурин 1972, 1988 и др.), как результат деятельности ученика, выраженный в различной творческой форме, стимулом к которой стало литературное произведение (Колокольцев 1991, Коновалова 1992, 2002, В. Я. Коровина 1985, 1996, Новлянская 1996, Роговер 1993, 2010, Рыжкова 1998, Русова 2002 и др.).

Анализ работ по методике литературы высшей школы (Браже 1986, 2000, 2006, 2008, Богданова 1995, 1999, Буранок 2007, Галицких 1997, 2004, Доманский 2002, Лавлинский 2002, 2003, Маранцман 1995, Прокофьева 2000, Ядровская 2007) показал серьезную и основательную работу, организуемую со студентами и учителями по анализу и интерпретации художественного текста, однако организации системной, целенаправленной работы по развитию литературно-творческих способностей студентов и обучению их развитию данных способностей у учеников нами обнаружено не было.

Авторским коллективом (Е. Р. Ядровской, М. В. Яковлевой, Н. В. Исаченковой, Н. А. Колковой, О. Д. Полонской) под руководством В. Г. Маранцмана разработан курс «Интерпретация художественного произведения» (2007), адресованный студентам 1—2 курсов гуманитарных вузов как дисциплина по выбору. Данный курс предполагает развитие интерпретационных умений учащихся и охватывает

обширный материал, жанровая палитра предлагаемых работ достаточно разнообразна: сочинение пейзажа к стихотворению, киносценарий, рецензия, размышление над афоризмом, сопоставительный анализ произведений, сравнение переводов, написание эссе и др. Однако при всей значимости данной работы она проводится эпизодично и не со всеми студентами, а по выбору ими данной дисциплины.

Учебники высшей школы по методике преподавания литературы (1962, 1971, 1985, 1995, 1999, 2003, 2007 годов) отражают различную степень внимания авторов к проблеме развития креативных способностей студентов, в меньшей степени — подготовке студентов к развитию литературно-творческих способностей учеников. Чаще всего речь идёт о формах и методах представления литературного материала. О проблеме развития креативных способностей студентов и подготовке к развитию творческих способностей учеников говорится недостаточно и эпизодично, но очевидна тенденция к активизации работы в этом направлении, к поиску методических путей решения проблемы.

При всей важности проблемы формирования творческих способностей студентов и их подготовки к развитию данных способностей учеников, отмечаемых методистами, она не ставится перед студентами как задача их профессионального образования.

Противоречие между важностью задачи развития креативных способностей студентов и подготовки их к развитию творческих способностей учеников, признанной актуальностью, назревшей необходимостью её решения и недостаточной отражённостью её в программах, учебниках для педагогических вузов подтверждает необходимость решения данной проблемы.

Назрела необходимость введения нового типа обучения, которое связано с формированием нового типа студента, обладающего «иными компетентностями, соответствующими реалиям не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня» (Бордовский 2001). Такой «иной компетентностью», обусловливающей творческое развитие студента-филолога и

саморазвитие его, а также обучение его способам развития творческих способностей (литературно-творческих) учеников, умению действовать эффективно и творчески в ситуации неопределённости, профессиональную мобильность студента, является вводимое нами понятие «креативная компетентность студента-филолога» педагогического вуза.

В настоящей монографии представлены методология и методика формирования *креативной компетентности студентов-филологов* педагогического вуза, обоснована правомерность введения нами понятия «креативная компетентность студента-филолога» (Брякова 2006, 2008), позволяющего оптимизировать процесс вхождения будущего специалиста в профессиональную деятельность и актуализировать процесс саморазвития личности; представлены критерии, показатели, стадии её формирования. В работе доказана необходимость и возможность формирования данной компетентности, которая способствует развитию креативности личности, её профессиональной мобильности.

В предлагаемой монографии представлена и последовательно воплощена авторская концепция формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза, методическая система формирования данной компетентности.

Модернизация образования тесно связана с новым типом обучения, необходимость которого созрела в настоящее время. Этот процесс базируется на подготовке нового типа студента — будущего педагога — нестандартно мыслящего, способного увлечь своим предметом, расширить горизонты познания учащегося, профессионально компетентного, креативного, самореализующегося в педагогической деятельности и реализующего потенциально креативные способности ученика. Студент должен не только знать современные методы, формы и технологии обучения, но и «прожить» их в период собственного обучения, не только понимать, что в будущем ему необходимо будет развивать литературно-творческие способности учеников, но и в процессе обучения в вузе саморазвиваться и самореализовываться.

ваться в этом направлении. Для этого у будущего педагога должна быть сформирована креативная компетентность, обуславливающая творческое развитие студента-филолога и саморазвитие его, а также обучение его способам развития литературно-творческих способностей учеников, умение действовать эффективно и творчески в ситуации неопределённости; профессиональную мобильность студента.

В центре внимания монографии — рассмотрение теории и практики формирования креативной компетентности студентов-филологов с целью определения путей совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей русского языка и литературы в педагогическом вузе. Структура монографии состоит из введения, двух глав, заключения и приложения. В первой главе изложена авторская концепция формирования креативной компетентности студентов-филологов, во второй главе представлена методика формирования креативной компетентности студентов-филологов и её экспериментальная проверка на различных этапах подготовки в вузе, которая проводилась автором в течение 10 лет на филологическом факультете Оренбургского государственного педагогического университета. В приложении описываются некоторые методики, используемые автором в исследовании, приводятся художественные, публицистические и критические тексты, созданные школьниками под руководством студентов.

Проведенное исследование позволяет с уверенностью говорить о том, что решение проблемы формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза является своевременным и перспективным.

Глава 1. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Ведущей идеей формирования креативной компетентности студентов выступает личностное и профессиональное развитие студентов. Концептуальной основой построения методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза является, с одной стороны, направленность высшего филологического образования в педагогическом вузе на формирование личных креативных способностей студентов-филологов, с другой стороны, на обучение будущих учителей русского языка и литературы способам развития литературно-творческих способностей школьников.

Ядром данной методической системы является образовательная программа, задающая стратегию деятельности всем преподавателям гуманитарных дисциплин, обучающим студентов-филологов, направленная на формирование нового типа учителя, обладающего креативной компетентностью.

Целью проектируемой методической системы является формирование креативной личности, способной к эффективной творческой самореализации и развитию литературно-творческих способностей учеников, обладающей креативной компетентностью педагога-филолога, профессионально мобильной.

1.1. Методологические принципы построения и функционирования методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов в педагогическом вузе

Креативная компетентность студентов-филологов как специфическое личностно-профессиональное образование будет успешно сформирована в условиях специально орга-

низованного обучения в педагогическом вузе при создании креативного образовательного процесса, в котором информационные методы обучения будут активно дополнены поисковыми, эвристическими, способствующими созданию условий для творческого самовыражения, саморазвития, самоактуализации, при использовании креативных технологий. Специально организованное обучение в педагогическом вузе, с нашей точки зрения, предполагает создание учебных модулей на основе интеграции дисциплин, модели индивидуального образовательного маршрута для неодинаково подготовленных студентов, при актуализации специальных литературно-творческих способностей студентов, при направленности всех профессионально значимых предметов на создание студентами креативного продукта — текста при условии осознания студентами-филологами, что креативная личность может более успешно сформировать креативные способности учеников.

Приняв во внимание всё вышесказанное, определим понятие «методическая система формирования креативной компетентности» с позиций системного, синергетического и компетентностного подходов.

Под методической системой формирования креативной компетентности студента-филолога педагогического вуза будем понимать совокупность взаимосвязанных элементов — цели, содержания, форм, методов и средств учебной деятельности, направленную на саморазвитие, самосовершенствование, «самодостраивание» личности в образовательном процессе при диалектическом взаимодействии субъектов этого процесса, а в итоге — на приобретение профессионально и личностно значимых качеств, востребованных обществом, т.е. креативной компетентности специалиста как профессионала и личности.

Данная методическая система *многосторонняя, сложная, открытая, нелинейная, диссипативная.*

Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза *многосторонняя*, так как состоит из нескольких подсистем,

состав которых разнороден: система высшего профессионального образования, которая охватывает процесс обучения студентов в вузе, система общего образования, в которую студенты выходят на педагогическую практику; система послевузовского образования, в которую входят аспирантура, ФПК. Система послевузовского образования не является предметом нашего исследования.

Данная система *сложная*, между подсистемами происходит постоянный обмен информацией: системой содержания обучения, выраженной «на выходе» компетенциями и компетентностями; системой средств обучения (форм, методов, технологий и методик обучения), системой субъектной диады «преподаватель — студент», системой субъектной диады «студент в роли учителя — ученик», системой ценностно-смысловых связей и отношений и других подсистем. Эта система приобретает новые свойства, которые отсутствуют на подсистемном уровне и не могут быть сведены к свойствам подсистемного уровня, — способность формировать креативную личность будущего педагога, его креативную компетентность.

Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза является *открытой системой*, так как все её элементы взаимодействуют не только друг с другом, но и с внешней средой, допуская введение новых объектов. Она предоставляет возможности для расширения, обогащения, обновления и творческого совершенствования всех компонентов образовательной системы, обеспечивая переход от управления к самоуправлению, от развития к саморазвитию, от потребления к творчеству.

Эта система *диссипативная*, самоорганизующаяся, далёкая от равновесия, поскольку творческая деятельность предполагает некоторую спонтанность в своём проявлении, бессознательные импульсы, гетерохронные процессы. Она требует постоянного притока энергии извне, в том числе и энтропии, которая в результате мягкого резонансного управления не приведёт к деструкции.

Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов базируется на определенных принципах построения и функционирования. *Принципами построения являются:* модульность, гибкость, дифференцированность, автономность и интегративность, ориентация на работу с текстом, личностное восприятие текста, принцип надпредметности. *Принципами функционирования* данной системы являются: открытость, непрерывность, управляемость и самоуправляемость, диалогичность, адекватность форм и методов работы преподавателя характеру изучаемого текста, установка на творчество и творческое саморазвитие, этапность и ориентация на переход от интуитивного действия к осознанному решению задачи.

Осмысливая принципы функционирования методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза, мы опирались на иерархию принципов, разработанную Т. Г. Браже¹, взяв за основание рассуждение учёного о том, что педагогическая концепция «вбирает» в себя, превращает в конкретную методику все ряды педагогических идей: общепедагогического порядка, общеметодические закономерности, частнометодические и конкретно-методические решения. По типу иерархии принципов применительно к школьному обучению рассмотрим принципы нашей методической системы формирования креативной компетентности студентов в педагогическом вузе.

В контексте нашего исследования сущность проектируемой нами методической системы проявляется в комплексной реализации *философских, педагогических, методических принципов.*

Философские принципы могут реализовываться в разных типах систем. *Педагогические принципы* чаще свойственны педагогическим системам, в ряде случаев шире их,

¹ Браже Т. Г. Проблемы изучения русской литературы в 9 классе вечерней школы : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1986. 175 с.

выходят в жизнь. Они определяют взаимосвязь обучения и воспитания, направлены на саморазвитие и самовоспитание личности. Педагогические принципы определяют взаимосвязь общих и специфичных для предмета целей обучения, взаимосвязь всех элементов системы в режиме диалога. *Методические принципы* и закономерности определяют конкретные цели обучения, принципы и систему методов обучения, технологии, применимые в методике.

Все эти закономерности и принципы тесно взаимодействуют в процессе конкретной деятельности по формированию креативной компетентности будущих учителей. При этом взаимодействии совместная деятельность преподавателя вуза, студента и школьного учителя будет обеспечивать результативность и обоснованность практических решений по реализации цели данной методической системы.

Обозначим эти принципы с позиции нашего исследования.

1. К философским принципам мы относим:

- открытость,
- непрерывность,
- гибкость;

2. К педагогическим принципам:

- управляемость и самоуправляемость,
- диалогичность,
- модульность,
- дифференцированность,
- автономность и интегративность,
- установку на творческое саморазвитие;

3. К методическим принципам:

- ориентацию на работу с текстом,
- ориентацию на личностное восприятие художественного текста,
 - соответствие форм и методов работы преподавателя характеру изучаемого текста (учебного, критического, художественного, публицистического),

- сотворчество в процессе создания текста (критического, художественного, публицистического),
- этапность формирования креативной компетентности от подражания к творчеству,
- ориентацию на переход от интуитивного действия в ситуации неопределённости к осознанному решению задачи,
- надпредметность процесса и результата формирования креативной компетентности.

Прокомментируем данные принципы и поясним их реализацию в нашей методической системе.

1. Открытость системы обеспечивается её постоянным информационным взаимодействием с окружающей средой: образовательной средой вуза, школы. Влияние на систему среды, в которой она развивается, способствует формированию новых ориентиров и целей, обновлению образовательных форм, методов и технологий и их содержания, которые в свою очередь способствуют формированию креативности будущего педагога. Образовательная среда школы, с которой тесно взаимодействует образовательная среда вуза, максимально приближает студента к самостоятельной профессиональной деятельности, создавая профессиональный контекст, в котором студенты реализуют свой индивидуальный образовательный маршрут.

2. Непрерывность системы определяется её ориентацией на саморазвитие студента (специалиста), осуществляющееся в процессе непрерывного образования. Это самостоятельность, осознанность, поступательность в овладении информацией студентом: «образование через всю жизнь», направленность на дальнейшее самообразование личности.

3. Управляемость и самоуправляемость системы реализуется в наличии общей цели у всех её субъектов, позволяющей ей перестраиваться и самоорганизовываться, наращивая креативный потенциал.

4. Диалогичность системы проявляется в её ориентации на режим диалога (преподаватель — студент; преподаватель — текст; студент — текст; студент — школьник; школьник — текст), активность диалога между субъекта-

ми образовательного процесса, гуманистические отношения, основанные на эмоциональном комфорте.

5. *Модульность системы* обеспечивается выделением в ней обучающих модулей, определением их взаимосвязи и взаимодействия в общем образовательном процессе для создания в сознании студентов целостной картины мира, способствующей более эффективной самореализации студентов. Принцип модульности обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию в обучении, самостоятельность, ступенчатость, вариативность.

6. *Гибкость системы* реализуется в возможности выбора студентами индивидуальных образовательных маршрутов, включением в содержание образования востребованных видов деятельности, предметных и ключевых компетенций.

7. *Дифференцированность системы* определяется учётом индивидуальных особенностей студентов, их потребностей, интересов, ценностных ориентаций, различием уровня их самостоятельности, в том числе и в решении творческих задач.

8. *Автономность и интегративность системы* обеспечивается универсальностью и уникальностью литературоведческих, лингвистических, методических, педагогических, психологических, эстетических дисциплин при их внутреннем единстве. Именно через интеграцию различных способов освоения мира увеличится творческий потенциал личности, который, накапливаясь, даст толчок к развитию потенциальной креативности, а затем обеспечит переход потенциальной креативности в актуальную.

9. *Ориентация на работу с текстом* реализуется в содержании методической системы и обеспечивается единством литературоведческих дисциплин, системообразующим предметом изучения которых является текст.

10. *Ориентация на личностное восприятие художественного текста* — в способах, используемых в методической системе, и обеспечивается психолого-педагогическим подходом к отбору информации, учитывающей уро-

вень литературного развития субъектов образовательного процесса.

11. *Соответствие форм и методов работы преподавателя характеру изучаемого текста* — в содержании методической системы и обеспечивается учётом специфики конкретного текста.

12. *Установка на творческое саморазвитие* — в субъектной диаде «учитель — ученик» и обеспечивается подбором методик и технологий работы с текстом, ориентирующих студентов на самостоятельную инновационную литературную деятельность.

13. *Установка на сотворчество* — в субъектной диаде «учитель — ученик» и обеспечивается инновационным содержанием диалога, ведущего субъектов взаимодействия к созданию литературного текста.

14. *Этапность* методической системы в её организации обеспечивается выделением этапов формирования креативной компетентности от подражания к творчеству, предполагающих свои технологии, методы и формы работы.

15. *Принцип ориентации на переход от интуитивного действия в ситуации неопределённости к осознанному решению задачи* реализуется в характере отбора технологий и методов для каждого этапа формирования креативной компетентности и их иерархизации по степени осознанности.

16. *«Надпредметность» процесса и результата формирования креативной компетентности* реализуется в ценностно-смысловых связях и отношениях между структурными элементами системы и обеспечивается общей целью всех субъектов образовательного процесса в вузе.

Для более точного построения методической системы определимся в смысловом поле понятий «*формирование*» личности и «*развитие*» личности. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова² даётся следующее толкование слова «*развитие*»: «1. Процесс перехода из одного состояния

² Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1972. С. 592.

в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному. От низшего к высшему. 2. Степень сознательности, просвещённости, культурности».

В толковании слова «формирование» остановимся на первом его значении: «*формирование* — см. *формировать*: придавать определённую форму, законченность, порождать. *Формироваться* — слагаться, приобретать законченность, зрелость»³.

В «Педагогическом словаре» Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова⁴ «развитие» личности определяется как «процесс закономерного изменения личности в результате её социализации»⁵, «*формирование*» — как «процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; целенаправленное развитие личности или каких-либо её сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений»⁶.

Приняв во внимание всё вышесказанное, под формированием будем понимать становление личности студента в соответствии с его мотивами и потребностями во взаимодействии с преподавателями и другими субъектами образовательного процесса (студентами, учителями школ, учениками), а также текстами культуры с целью развития креативных способностей, приобретения профессионально значимых качеств, востребованных обществом.

Мы предположили, что специальная система теоретической, методической и практической подготовки в педагогическом вузе вооружит студентов необходимыми компетенциями и будет способствовать формированию их креативной компетентности, обеспечивающей в свою оче-

³ Там же. С. 786.

⁴ Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. М. : Академия, 2005.

⁵ Там же. С. 128.

⁶ Там же. С. 160.

редь развитие креативности школьников. Поскольку любая эволюция спирально-циклична, то и творчество тоже имеет волнообразный, циклический характер. Так как формирование креативной компетентности — процесс неравномерный и гетерохронный, считаем важным рассматривать его как переход от одной стадии формирования креативной компетентности к другой по мере качественного накопления и изменения данного феномена. В нашем случае это будут *стадии репродукции, активизации, интеграции, творчества*.

Данная методическая система формирования креативной компетентности студентов в педагогическом вузе обеспечивает возможность студентам самим пройти через все этапы творческого процесса от *подражания* через *творческое подражание, подражательное творчество* к *самостоятельному творчеству*, тем самым *потенциальную креативность*, имеющуюся у каждого субъекта образовательного процесса, *перевести в актуальную*, что даст новый толчок к развитию личности и позволит ей перейти на новую стадию формирования креативной компетентности. Согласно синергетическому подходу, творчество (созидание) всегда сопровождается разрушением определённой структуры в системе, разрушением того, что устарело. Вследствие этого возникает ситуация неопределённости, в которой вынуждена жить личность, уже приобретшая опыт творческой деятельности, возникает тип человека, который А. Маслоу назвал «самоактуализирующийся человек». Стадии формирования креативной компетентности личности развиваются по спиралевидному направлению, каждый виток которого сопровождается более ценным качеством, которое приобретает человек в процессе личностного и профессионального совершенствования. Таким образом, методическая система формирования креативной компетентности студентов, с нашей точки зрения, будет способствовать профессиональному и личностному росту студентов, обеспечит развитие их креативности и креативности учеников, с которыми студенты будут работать на педагогиче-

ческой практике и в самостоятельной педагогической деятельности благодаря предполагаемому эффективному функционированию данной системы.

1.2. Интегративность и автономность гуманитарных дисциплин как особенность методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов

Разрабатывая методическую систему, мы основывались при её создании на принципе интеграции и автономности дисциплин, изучаемых будущими учителями-словесниками. Мы исходили из того, что интеграция и дифференциация соответствуют двум тенденциям человеческого познания: с одной стороны, представлять мир как единое целое, с другой — глубже и конкретнее постигать закономерности и качественное его своеобразие.

Креативная компетентность — надпредметное образование, интегративное по своей сути, в составе которой имеются компетенции, осваиваемые личностью в процессе изучения автономных дисциплин, определяющих фундаментальность знаний обучающегося.

Сегодня на этапе модернизации образования на первый план выходят не отдельные специальные дисциплины, а единые методологические принципы и категории, применимые к гуманитарным наукам в целом, междисциплинарный синтез знаний, междисциплинарный подход к обучению. Практико-ориентированный компетентностный подход создаёт условия для осуществления интегративности при соблюдении автономности преподаваемых дисциплин в вузе за счёт единства целей и результата, которые в конечном итоге выражаются в сформированных компетентностях.

Поскольку педагогическая деятельность интегративна в своей основе, сам образовательный процесс в высшей школе имеет интегративный характер:

во-первых, качество образования связывается с интегративными тенденциями в образовании. Качество рассматривается как «интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространённым в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить»⁷;

во-вторых, *профессионально-педагогические задачи носят интегративный характер*, так как определяются интегративной сущностью педагогической деятельности;

в-третьих, в результате творческого использования комплекса гуманитарно-педагогических знаний и опыта творческой деятельности *формируется интегральный стиль педагогического мышления студента*.

Интегративными (надпредметными) являются и *результаты* педагогической деятельности, вызванные общей целью у всех преподавателей высшей школы.

В результате исследования теоретических работ в области творческой деятельности, собственного эмпирического опыта мы предположили, что именно в процессе интеграции происходит формирование креативной личности, обладающей довольно значительным набором педагогических стратегий, умением гибко, творчески пользоваться разнообразной информацией, выбирать нужную стратегию в ситуации неопределённости, создавать при необходимости собственный вариант решения проблемы, свою методику работы.

Вместе с тем необходимо сохранить в данной методической системе значимость и самоценность конкретных дисциплин как источник дифференцированного знания, в конечном итоге основу интеграционных связей.

Система филологического образования призвана формировать целостную духовную картину мира, выраженную в языке и литературе. Интегрирует филологический цикл учебных предметов общее понятийное ядро, включающее

⁷ Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. М., 1999. С. 121.

такие ключевые понятия, как текст, структура текста, тема, эстетическая функция, изобразительно-выразительные средства языка, стиль. *Интеграция* филологических дисциплин осуществляется в области работы с художественным текстом, который является интегрирующей единицей филологических дисциплин, выражением культуры человечества. *Автономность* дисциплин обеспечивает фундаментальность приобретённых знаний, в частности о художественном тексте и методике работы с ним.

С этих позиций рассмотрим некоторые дисциплины, изучаемые на филологическом факультете педагогического вуза.

В курсе «*Русское устное народное творчество*» народное творчество рассматривается как часть национальной духовной культуры. Изучение русского народного поэтического творчества открывает студентам своеобразную художественную энциклопедию народа, дающую полное представление о его идейно-эстетических богатствах.

Задачи курса: выработать у студентов профессиональный подход к тексту, научить практически применять теоретические знания, анализировать текст.

Курс *древнерусской литературы* открывает изучение многовековой истории развития русской литературы. Древнерусская литература тесно связана с русской историей, философией, христианской религией, и это даёт возможность раскрыть процесс формирования патриотических и гуманистических идей, привлечь к ним внимание студентов. Следует отметить, что современные школьные программы расширяют круг изучаемых произведений древнерусской литературы, поэтому лекционные и практические занятия ориентированы не только на углублённое изучение выдающихся памятников древнерусской литературы, но и будущую работу учителя-словесника с текстом древнерусской литературы.

Цель курса «*История русской литературы XVIII века*» состоит, с одной стороны, в выявлении уникальности и самобытности литературы XVIII века, которая наследует традиции древнерусской литературы, русского фольклора

и испытывает влияние мировой художественной культуры, с другой — в показе огромного влияния словесного искусства XVIII века на век XIX. В центре внимания студентов — текст и его литературоведческий анализ.

Задачи дисциплины *«История русской литературы первой половины XIX века»* состоят в профессиональном постижении и усвоении студентами содержания лекционного курса, излагающего сущность историко-литературного процесса, историю духовной жизни русского общества в контексте мировой культуры, мирового исторического развития периода «золотого века». Внимание студентов фокусируется на гуманистической философии человека и мира, представленной в этой литературе, ориентации на христианский идеал, на житетворчество, учительские функции русской литературы. Курс ориентирован на профессиональное изучение художественных текстов в контексте творческого развития художника, в контексте национального и мирового литературного процессов, в диалектике традиции и новаторства. Осуществляется постоянная и органическая связь читаемого курса с проблемами школьного преподавания. Уделяется внимание наиболее сложным проблемам школьного изучения классики: например, в цикле лекций даётся развёрнутый литературоведческий анализ с методическим аспектом таких ключевых для школьного изучения текстов, как «Невыразимое», «Море» В. А. Жуковского, «Гражданин» К. Ф. Рылеева, «Вольность», «К морю», «Пророк» А. С. Пушкина, «Мертвые души» Н. В. Гоголя.

Курс русской литературы второй половины XIX века — центральный историко-литературный курс, который знакомит студентов с вершинными произведениями русской национальной культуры. Он является одним из основных филологических курсов, обеспечивающих гуманитарное филологическое образование. В ходе освоения этого курса студенты должны научиться самостоятельно анализировать произведения русской классики, выстраивать концепции в соответствии с избранной проблемой, ориентироваться в

научной литературе, характеризовать суть точек зрения и подходов к тексту художественного произведения.

Информационной и педагогической целью курса «*Русский язык и культура речи*» является владение нормами русского языка, развития навыков грамотного письма и устной речи. Вопрос о чистоте современного русского языка является важнейшим показателем общей культуры речи человека. Свободное владение русским языком, умение использовать его как инструмент профессионального и межличностного общения в значительной мере определяют успех личности в профессиональной деятельности. Не меньшее значение культура речи имеет в сфере профессионального межличностного общения. В изучении курса делается акцент на развитии реальных навыков владения языком как важнейшим коммуникативным средством, обуславливающим успешное взаимодействие и взаимопонимание участников диалога. В результате освоения курса студенты должны уметь грамотно написать доклад, реферат, служебную записку и другие документы. Основные положения дисциплины могут быть использованы в дальнейшем при изучении риторики, стилистики русского языка.

В результате изучения курса «*Стилистика и оформление документов*» студенты овладевают особенностями письменной и устной формами делового и научного стиля, нормами языкового оформления документов, навыками подготовки и проведения публичных выступлений, деловой и научной беседы, дискуссии.

Практическая исследовательская деятельность филолога сосредоточена в области гуманитарного знания, межкультурной коммуникации, образования и культуры. Объектами профессиональной деятельности является язык в его теоретическом и практическом, историческом и диалектологическом аспектах. В курсе «*Русский язык с основами языкознания*» осваивается языковая компетенция — умение производить лексический, фонетический, словообразовательный, морфологический анализ слов. Пунктуационно-графическое оформление конкретного текста свидетельствует не только о языковой компетенции автора, но и об

уровне его речевой компетентности, то есть умения сознательно и творчески использовать все те средства, которые предоставлены языком.

Курс «*Современный русский литературный язык (синтаксис сложного предложения)*» предоставляет возможность ознакомить студентов с традиционными и новыми подходами в интерпретации всех разновидностей сложного предложения, выработать навыки лингвистического анализа сложного предложения, уметь использовать свои знания при анализе различных текстов (художественных, публицистических), а также уметь использовать полученные знания для развития своего творческого профессионального потенциала. Знание законов сочетаемости слов и конструирования предложения позволит правильно строить сложные предложения, обогащать синтаксический строй речи, более полно выражать мысли, предупреждать речевые ошибки.

Таким образом, автономность данных дисциплин и других значима для фундаментализации знаний студентов, для формирования филологической компетенции студента-филолога (литературоведческой, языковой и лингвистической).

Обратимся к интегрированным курсам «Филологический анализ художественного текста», «Культурология», «Теория и методика обучения литературе».

Изучение курса «*Филологический анализ художественного текста*» базируется на дисциплинах лингвистического цикла: современный русский язык, культура речи, история русского литературного языка, стилистика, на курсах литературоведческих дисциплин: теория литературы, литературоведение, история литературы — и синтезирует эти знания. В процессе освоения курса студенты используют в работе с текстом как собственно литературоведческие, так и лингвистические приёмы и методы исследования текста. Работа студентов на занятиях по филологическому анализу текста строится как творческая, исследовательская деятельность. Творческое отношение к художественному тексту предполагает вдумчивое, «медленное» чтение, возможность множества интерпретаций. Поскольку художественный текст создан автором, силой авторского воображения, текст

креативен по своей природе. На занятиях курса практикуется лингвистический эксперимент: вариации текста в различном стилевом или эмоциональном ключе, написание пародий, стилизаций и другое. Среди задач курса — создать у студентов представление о различных подходах к филологическому анализу художественного текста: семиотическому, типологическому, философско-эстетическому, историческому, комплексному анализу. В конечном итоге — овладеть комплексным анализом художественного текста.

Культурология является необходимым базовым элементом филологического образования и обретает статус фундаментальной науки. Среди целей и задач обучения культурологии выделяются ориентированность будущих специалистов на творческое освоение ценностей мировой культуры, содействие общей инкультурации студента. Студенты должны уметь отстаивать свою точку зрения в ходе культурологических и общегуманитарных дискуссий, быть готовым к диалогу как способу отношения к культуре и обществу. В теме «Культурная картина мира. Язык, символы, культурные коды» культура рассматривается как текст, изучается новое понимание текста в постмодернистской традиции, анализируются и интерпретируются постмодернистские тексты В. Пелевина, В. Маканина, В. Сорокина, Л. Петрушевской, В. Слаповского, И. Полянской и др. Рассматривается гипертекст как феномен информационной культуры.

Курс «*Теория и методика обучения литературе*» наряду с другими задачами предполагает создание «учебного текста» — конспекта урока, анализ и интерпретацию текста (художественного, публицистического), их методическую реализацию.

В вузовском преподавании филологии и методик специальных дисциплин наблюдаются «внутренние» и «внешние» тенденции интеграции:

1. Так, внутри уже сложившихся, «уровневых» дисциплин происходит расширение объектов исследования, что ведёт к формированию новых областей знаний, например лингвистики текста, филологическому анализу текста.

2. Кроме того, благодаря глубинным внутриспредметным связям, взаимопроникновению и взаимообогащению дисциплин наблюдается образование синкретических курсов, используемых в нашей методической системе: «Анализ художественного произведения в его пространственно-временных характеристиках» (А. Г. Прокофьева), авторский спецкурс «Методика развития творческих способностей учащихся», авторский инновационный модуль «Развитие креативных способностей студента».

3. Происходит расширение круга наук, «сотрудничающих» с филологией, их усложнение, укрупнение, например психолингвистика. Появились науки, которые входят в нашу систему и оказывают ей педагогическую поддержку и сопровождение, например педагогическая психология, педагогическая аксиология.

Однако интеграция дисциплин не заменяет дифференциацию преподаваемых предметов, а только дополняет и расширяет их:

1. Знания приобретают качества системности.

2. Умения становятся обобщёнными, что способствует эффективному переносу усвоенных способов действия в новую ситуацию.

3. Навыки приобретают метапредметные свойства, что позволяет более уверенно и эффективно действовать в ситуации неопределённости, проявляя креативные свойства личности.

4. Более активно формируется такое качество личности, как креативность.

5. Более успешно происходит процесс самореализации личности, самоактуализации, саморазвития.

Цель проектируемой методической системы — формирование креативности специалиста в контексте становления его профессиональной компетентности, креативной личности специалиста, способного к самоактуализации, саморазвитию, самосовершенствованию и, как следствие этого, эффективному, результативному действию по развитию творческих способностей учеников, в том числе и в ситуации неопределённости.

Мы предположили, что этого можно добиться общей целью, поставленной перед всеми педагогами, участвующими в эксперименте, начиная с 1 курса, которая будет реализована в интегративных (надпредметных) результатах, зафиксированных на определённой стадии формирования креативной компетентности филолога, в частности создание студентами креативного текста (критического, художественного, публицистического, учебного).

В результате исследования проблемы интегративности и автономности филологических дисциплин в высшей школе приходим к следующим выводам:

1. Педагогическая деятельность интегративна в своей основе, поэтому сам образовательный процесс в высшей школе носит интегративный характер.

2. Внутренние и внешние тенденции интеграции ведут к формированию новых областей знаний в высшей школе, с одной стороны, с другой — к углублению, дифференциации отдельных дисциплин, что способствует созданию более точной картины мира в сознании участников образовательного процесса, выработке интегративного стиля педагогического мышления студента.

3. Как показал анализ образовательной практики, в средней школе наблюдаются активные интеграционные процессы с появлением новых дисциплин, что требует соответствующей подготовки специалистов в вузе и готовности студентов участвовать в этих процессах.

4. Интеграция позволяет осваивать новый познавательный и ценностный опыт, систематизирует филологические знания, усиливает мотивацию учения, развивает креативность всех участников образовательного процесса. С другой стороны, более успешному интегрированию знаний, опыта способствует формирование креативной составляющей (*креативной компетентности*) в профессиональной подготовке специалистов, позволяющей при наименьших затратах времени добиться высокой эффективности результатов.

5. При формировании *креативной компетентности* важно сохранить глубину фундаментальных знаний по отдельным дисциплинам, так как они являются основой формируемой компетентности, отсюда необходимость соблюдения принципа автономности при интегративности литературоведческих, лингвистических, методических, педагогических, эстетических дисциплин.

6. Интеграция филологических дисциплин осуществляется в области работы с художественным *текстом*, который, в свою очередь, является интегрирующей единицей филологических дисциплин, основным средством обучения в нашей методической системе.

1.3. Методы, технологии, формы, применяемые при формировании креативной компетентности студентов

Обратимся с позиций компетентностного подхода, интегрирующего ведущие идеи деятельностного, личностно ориентированного, акмеологического, контекстного, андрагогического подходов, к методам, формам и технологиям построения креативного образовательного процесса в вузе, используемым в нашем исследовании в процессе формирования креативной компетентности студентов-словесников.

Метод обучения — одна из важнейших проблем методики, которая рассматривается во многих методических работах. Не ставя перед собой цель проанализировать данные работы, обратимся к тем методам, которые так или иначе повлияли на наш выбор методов обучения.

Мы принимаем классификацию методов обучения, предложенную Н. И. Кудряшёвым, который следует в методике преподавания литературы классификации методов, представленной в работах дидактов М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера. Определяя метод как вид деятельности учащихся, методист выделяет метод творческого чтения, репродуктивный, эвристический, исследовательский методы.

Для нас также важна идея творческого саморазвития личности В. И. Андреева, которая положена в основу разработанных им эвристических методов учебно-творческой деятельности, применимых в практике обучения в вузе, в частности *эвристические методы генерирования новых идей*: «мозгового штурма» — коллективного поиска оригинальных идей; эвристических вопросов; метод многомерных матриц; инверсии; эмпатии (метод личной аналогии); синектики; метод организованных стратегий.

Принимая во внимание тот факт, что в реальных условиях методы осуществления целостного педагогического процесса выступают в сложном и противоречивом единстве, подойдём к классификации методов на основе оценки степени творческой активности учащихся. Классифицируем методы обучения, формирующие креативную компетентность студентов педагогического вуза, по степени самостоятельности и активности их познавательной и творческой деятельности (см. таблицу 1).

Таблица 1

Классификация методов обучения по степени самостоятельности и активности познавательной и творческой деятельности студентов

Методы		Формы
1	2	3
<i>Репродуктивные</i>		Лекции, работа с книгой, экскурсии
<i>Эвристические</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Метод «мозгового штурма» - Метод эвристических вопросов - Метод инверсии - Метод эмпатии - Метод синектики - Метод художественной интерпретации текста культуры 	Эвристические лекции, беседы, деловые игры, семинары, тренинги, диспут, дебаты, полилог

1	2	3
Исследовательские	<ul style="list-style-type: none"> - Метод проектов - Метод кейсов (ситуаций) - Метод критико-публицистический - Портфолио - Моделирование - Эксперимент - Метод наблюдения 	<ul style="list-style-type: none"> - Индивидуальный образовательный маршрут - Педагогические мастерские - Портфель достижений, портфель индивидуального творчества, портфель сквозной темы, портфель методических идей - Конференция - Защита исследовательских, дипломных работ
Рефлексивные	- Портфолио	Портфель личных достижений

Следует решить, в каком соотношении находятся репродуктивная и творческая деятельность студента. Если главную задачу репродуктивной деятельности можно определить как усвоение накопленных знаний, умений, навыков, способов деятельности, а целью творческой деятельности — дальнейшее совершенствование полученных знаний, конструирование их, применение в новой ситуации, создание новых способов деятельности, активизацию творческого мышления студентов, развитие их креативности, саморазвитие, «самодостраивание», самосовершенствование, то это две взаимопроникающие стороны одного и того же процесса. «Воспроизводящая и творческая деятельность выступают как единое целое, внутри которого элементы воспроизведения и творчества переплетаются, взаимодополняя друг друга в познавательном акте ученика; связь воспроизведения и творчества есть в любом звене учебного процесса»⁸. Так, при *репродуктивном методе* студенты получают знания в готовом виде, но не догмати-

⁸ Тряпицына А. П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников. Л. : ЛГПИ, 1989. С. 28.

чески: этому способствует проблемное изложение материала. Педагог отбирает систему творческих задач, а студент действует по образцу. Вместе с тем репродуктивная деятельность студента определяется всем типом учебного процесса: творческий или пассивный характер воспроизведения предопределён всей предшествующей деятельностью студента и преподавателя. В учебном процессе вуза важно обобщение, суммирование знаний, их систематизация для более эффективного дальнейшего использования, поэтому репродуктивный метод, сочетаясь с другими методами, во многом является их основой.

Будем рассматривать взаимодействие *репродуктивного, эвристического, исследовательского и рефлексивного методов* как целостность, определяющую последовательность и эффективность решения проблемы формирования креативной компетентности студентов — будущих учителей словесности.

Обратимся к понятию *творческая задача*, поскольку решение различного рода нестандартных задач, вариативность способов решения мы рассматриваем как творческую деятельность, способствующую формированию креативности личности. «Необходимо ввести в систему обучения педагога серию творческих профессиональных задач. Они должны быть направлены на его адаптацию к изменяющимся условиям преподавания. Основная особенность этих задач — *наличие в них нового* (целиком или элементов)», — отмечает Т. Г. Браже⁹. Учёным была разработана система творческих задач, последовательность их решения и внедрена в педагогическую практику.

К особенностям творческих задач исследователи относят также наличие в них явно или неявно выраженного *противоречия*, корректно сформулированный вопрос. Конечный мыслительный продукт не всегда выводится на-

⁹ Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала, творческих способностей педагога в различных областях и деятельности досуга // Педагогические учения в системе непрерывного образования: Опыт, проблемы, перспективы. Ч. 1. СПб., 1996. С. 37.

прямою из условий. Невыводимость ответов из самого условия, проявляющаяся недосказанность требуют не просто мобилизации прошлых знаний, а интуиции, озарения. Ситуации с различной степенью неопределённости, создаваемые творческими задачами, стимулируют креативность обучаемого. Причём при этих задачах допускается существование не одного, а нескольких и даже множества правильных ответов. Именно с такими задачами, когда условие одно, а правильных ответов множество, сталкивается человек в своей жизни и в любой творческой деятельности.

В. И. Андреевым, Г. Я. Бушем, А. Ф. Осборном, А. В. Хуторским, А. Ф. Эсауловым и др. установлено, что для решения творческих задач лучшие результаты дают приёмы эвристического метода. Результатом их применения является создаваемая студентами идея, гипотеза, закономерность, эксперимент, текстовое произведение, конспект урока, элементы технологии, которые впоследствии будут использоваться в самостоятельной работе, изменённая «Я-концепция».

Например, в работе со студентами использовались приёмы развития воссоздающего и творческого воображения. Студентам было предложено *воссоздать портреты литературных героев, описания которых нет в тексте: героя рассказа В. П. Астафьева «Конь с розовой гривой», Варвары (А. Н. Островский «Гроза»), Раневской (А. П. Чехов «Вишнёвый сад»)*.

Студенты воссоздавали обстановку, в которой происходило действие в том или ином художественном произведении. Так, *по ремаркам пьесы Островского «Гроза» описывали город Калинов, по ремаркам пьесы А. П. Чехова «Вишнёвый сад» — усадьбу Гаева. Развивая «чувство слова», создавали ассоциации на слово, образ, художественный текст, метафору. Разворачивали метафору в воображаемый рассказ или картину, к примеру метафору «костёр рябины красной»*.

Эвристические методы использовались нами при проведении педагогических мастерских, диспутов, дебатов, полилогов, ролевых игр, кейс-стади в том моменте, когда не-

обходимо было генерирование новых оригинальных идей, сильный творческий импульс.

Эвристические методы — это система эвристических приемов и правил в деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности студента (методы учения). Данные методы активно развивают интуитивные процедуры деятельности студентов в решении творческих задач.

При построении методической системы формирования креативной компетентности студентов мы использовали следующие *приемы эвристического метода*: разработку системы вопросов по художественному произведению, критической статье, а также системы заданий по тексту (для групповой, индивидуальной, устной или письменной работы), формулировку проблемы преподавателем, генерирование идей, умение формулировать творческую задачу, создание проблемных творческих ситуаций и так далее.

При анализе художественного текста использовались задания, предложенные В. Ю. Прокофьевой и Ю. Г. Пыхтиной¹⁰, решить творческую задачу в аспекте пространственных характеристик текста. Например, *к середине XX века интерес к образу Дома в русской литературе особенно усилился. Появились произведения, в названиях которых присутствует слово «дом»: «Дом у дороги» А. Твардовского, «Дом» Ф. Абрамова, «Дом на набережной» Ю. Трифонова и др. Продолжите ряд названий художественных произведений, в которых присутствуют слова, определяющие образ дома. Почему в этих произведениях тема Дома задана уже в названии?*

В процессе работы мы обратились к следующим *видам деятельности студентов*: самостоятельному анализу эпизода, сцены, небольшого произведения, образа; сравнительному анализу героев, произведений; интерпретации текста культуры; переводу литературного произведения на язык

¹⁰ Прокофьева В. Ю., Пыхтина Ю. Г. Анализ художественного текста в аспекте его пространственных характеристик : практикум для студентов-филологов и учащихся гимназических классов. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2004.

другого вида искусства (созданию словесных обложек к произведению, написанию киносценария, работе над изменением жанра произведения, его музыкального оформления); инсценированию, созданию эскизов и декораций, афиш, разыгрыванию пантомим; представлению себя на месте персонажа; созданию словесных иллюстраций; «домысливанию» произведения; рассказу на основе предложенной фразы, рассказу по началу и концу, сочинению нонсенов; пародированию, сочинению других творческих работ; постановке «вопросов-заявок» (Т. Г. Браже) по прочитанному произведению до его аудиторного изучения; самостоятельной формулировке вопросов по изученному материалу; при выдвигании идей использованию аналогий, ассоциаций.

Проиллюстрируем некоторые положения. *После изучения пьесы А. П. Чехова «Три сестры» студентам предлагается решить творческую задачу, которая поможет более глубоко раскрытию образов героев пьесы, более тонкому их пониманию. Задача заключалась в следующем: из предложенных интерьеров надо выбрать тот, который подошёл бы дому Прозоровых, обосновать свой выбор. Предложена репродукция гостиной викторианской эпохи, репродукции картин Г. В. Сороки «Интерьер. Гостиная», В. Н. Мешкова «Уголок зала в яснополянском доме Толстого», С. Ю. Жуковского «Интерьер». Затем студенты попытались подобрать музыкальный инструмент, который, с их читательской точки зрения, соответствовал бы характеру и настроению каждой героини. Так, Маша ассоциировалась у них с альтом, виолончелью, клавесином, саксофоном. Ольга — с арфой или лирой. Ирина — с флейтой. Итогом работы стали сочинения — литературные загадки, написанные студентами. Идея данного вида работы принадлежит методисту И. Л. Шолпо¹¹. Эвристический метод позволяет развивать мышление студентов, ис-*

¹¹ Урок литературы — урок искусств: Интерпретация художественного текста и содружество искусств на уроке литературы : методические рекомендации для учителей. М. : Изд-во МАИ, 1995. 112 с.

кать и находить оригинальные, порой весьма неожиданные решения творческих задач различного уровня сложности и проблемности. Достоинством метода является то, что он позволяет решать сложные творческие задачи и находить много новых, неожиданных, оригинальных идей, развивает латеральное мышление, умение думать «около». *Приведём в качестве примера фрагмент занятия по теории языка на 5 курсе по теме «Язык и мышление»*, на котором рассматривались философские концепции о взаимоотноении языка и мышления, формы мышления. Главный вопрос дискуссии, развернувшейся между «идеалистами» и «материалистами», заключался в ответе на вопрос: можно ли думать без языка? Главная задача преподавателя состояла в том, чтобы «заставить» студентов любое высказывание подвергать сомнению, проверке, при этом «включить» латеральное мышление участников дискуссии. Предваряет дискуссию самоопределение студентов в их философских взглядах: материалисты ли они или идеалисты? Дискуссия о возможности авербального мышления завершается обращением к трудам Б. А. Серебренникова, В. З. Панфилова, Г. Колшанского и др. Доказав, что мыслительный процесс возможен не только в форме языка, студенты обращаются к анализу тех форм мышления, которые преобладают в умственной деятельности человека: образному мышлению, словесному, техническому мышлению. Обращаясь к анализу понятий, суждений и умозаключений, приводя примеры ложных умозаключений, используемых в средствах массовой информации, создавая собственные умозаключения, студенты приходят к выводу, что возможны различные формы мышления, но абстрактное, отвлечённое мышление возможно только в форме языка. «В языке есть только общее. Каждое слово уже обобщает» (Гегель «Наука логики»). Студенты пытаются вспомнить слова, которые опровергли бы это утверждение, но убеждаются в том, что даже имена собственные (Баррикада, Вилен) называют что-либо или кого-либо в различные моменты его существования. Абстрактное мышление происходит в фор-

ме внутренней речи, самосознание человека развивается с развитием у него внутренней речи. В этом моменте дискуссии особенно важно умение её участников мыслить «около» (включается «латеральное мышление»). Отвечая на вопрос, когда наиболее интенсивно происходит процесс внутренней речи, студенты описывают экстремальную ситуацию, у некоторых из них она связана со школьной практикой.

Обсуждая созданные тексты, студенты выявляют их характерные особенности и составляют таблицу, которая воссоздаёт характерологические особенности внешней и внутренней речи. Они отмечают, что внешняя речь характеризуется упорядоченностью, материально выражена в звуках или буквах, интонационно оформлена, унифицирована, выражается развёрнутыми предложениями. Внутренняя речь хаотична, не имеет материальной формы, экспрессивна, индивидуальна, свёрнута, редуцирована, в ней преобладают глаголы, междометия, наречия, почти не употребляются прилагательные.

У студентов наблюдается активная работа латерального мышления, они вспоминают, что в ряде художественных произведений (Г. Маркес «Сто лет одиночества», М. Пруст «В сторону Свана», В. Пелевин «Шлем», в произведениях В. Нарбиковой) воспроизводится внутренняя речь героя в ситуации крайнего волнения. В произведениях В. Нарбиковой, В. Маканина и других авторов используется поток сознания как приём раскрытия образа героя и авторского отношения к происходящему. Художественные тексты этих авторов анализируются студентами с точки зрения функционирования внутренней речи героев. С нашей точки зрения, этот этап занятия (создание собственного текста, демонстрирующего внутреннюю ментальную речь автора, а также пример анализа фрагментов художественных произведений) показателен в плане включённости латерального мышления студентов, уровня сформированности их творческих способностей. Участники дискуссии приходят к выводу, что мышление без языка возможно, но при таком способе мышления человек остаётся на низшем уровне развития.

Применение *исследовательского метода* в обучении является показателем уровня активности и самостоятельности творческого мышления студентов. Этот метод предполагает самостоятельную постановку и решение творческих задач в новой ситуации.

В нашей методической системе использовались следующие *виды деятельности преподавателя (исследовательский метод)*: консультирование, определение «проблемного поля», из которого студент самостоятельно вычленяет интересующую его проблему и работает над ней в курсовой или дипломной работе; корректировка деятельности студента; руководство исследовательской работой на педагогической практике; подготовка студентов к участию в научно-практических конференциях; совместная разработка проблемы преподавателем и студентом; создание и разработка кейсов, образовательных путешествий, создание индивидуального образовательного маршрута для студента и др.

Например, студенты, осуществляя руководство исследовательской работой учеников на педагогической практике, предложили темы, свидетельствующие о достаточно высоком уровне их креативных способностей: «Пространство быта в измерениях вечности: С. Т. Аксаков «Детские годы Багрова-внука», «Миссия искусства в «Петербургских повестях» Н. В. Гоголя», «Роль сказочно-мистических образов в романе В. Маканина «Один и одна»». Работа в этом направлении проводилась в соответствии с индивидуальными образовательными маршрутами учеников.

Разрабатываемая нами методическая система предусматривала следующие *виды деятельности студентов исследовательского характера*: написание рецензий на художественные произведения, составление отзывов; написание сочинений по мотивам произведений, например, детской литературы; самостоятельное создание критического текста; составление методических разработок к урокам, ориентированных на развитие креативных способностей учеников, карточек-заданий; подготовка лекций для учеников школы и учителей; создание проектов (исследовательских,

творческих); выступление на конференции; научные публикации студентов в вузовских сборниках научных трудов, создание маршрутов образовательного путешествия, создание текстов культуры на основе образовательных путешествий. Наблюдение и выявление приемов формирования учителем творческих способностей учеников и систематизация их, описание; личный эксперимент, опыт, проведенный на педпрактике и описанный в курсовой или научно-исследовательской работе, инсценирование реальных коммуникативных ситуаций, самостоятельно выделенных из педагогической практики; создание студентом собственного индивидуального образовательного маршрута, создание индивидуального образовательного маршрута ученика и др.

Виды деятельности учеников исследовательского характера: написание различного рода творческих работ (письма от лица литературного героя, сочинение страничек из дневника литературного героя), сочинение ораторской речи, сочинение на грамматическую тему, охватывающую целый раздел или тему программы и др., создание критического текста: самостоятельный анализ произведения, не изучаемого по программе; сопоставление двух или нескольких произведений. Например, студенты предлагают ученикам сопоставить описание бурана в оренбургской степи в очерке «Буран» С. Т. Аксакова, романе «Капитанская дочка» А. С. Пушкина, сказке Н. Н. Каразина «Дедушка Буран, бабушка Пурга», в результате появляется исследовательская работа «Мотив оренбургского бурана в произведениях русских писателей»¹². Сопоставление произведения с экранизацией, самостоятельная оценка спектакля, телепостановки, выставки, написание исследовательской работы по литературе, создание и защита проектов.

Владея этими методами, а также методом наблюдения, студент сможет проектировать в дальнейшем в самостоятельной деятельности образовательный процесс как про-

¹² Прокофьева А. Г., Прокофьева В. Ю. Анализ художественного произведения в аспекте его пространственных характеристик : монография. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2000. 160 с.

странство жизни ученика, обеспечить становление смысловой структуры его личности.

Метод рефлексии, который мы считаем важнейшим при функционировании нашей методической системы, предполагает осознание студентами способов деятельности, обнаружения её смысловых особенностей, выявление образовательных приращений, новообразований (креативности) ученика или в собственной деятельности, развитие таких личностных качеств, как самоактуализации, саморазвития, формирование «Я-концепции». Рефлексия — это механизм индивидуального сознания, она позволяет студенту осмыслить собственную творческую деятельность в заданном ключе.

Педагогическая рефлексия студентов имеет тройную направленность: *на собственную деятельность*, так как в процессе обучения по нашей методической системе у студентов возникает потребность осмыслить результаты собственных личностных изменений или отсутствие таковых, *на деятельность преподавателя вуза*, так как во многом именно через работу преподавателя моделируется будущая профессиональная деятельность студента, *на ученика*, так как данная методическая система ориентирована на обучение студентов развитию креативных способностей учеников.

В работе мы использовали следующие *виды деятельности рефлексивного метода обучения*: создание различных видов портфолио: личных достижений, индивидуального творчества, сквозной темы, банка идей или банка методических идей. Создание дневника читателя, по желанию — личного дневника. Анализ деятельности по развитию собственной креативности и креативности учеников с целеполаганием: что я могу? что сделал? что предстоит сделать в заданном направлении?

Устное обсуждение портфолио, самооценка студентом своего портфолио и оценка преподавателя, письменное анкетирование, графическое изображение студентом изменения своего интереса, личной активности, продуктивности, самореализации. Во всех видах деятельности студентов — сравнение своего «Я-реального» с «Я-идеальным».

Мы предположили, что портфолио и работа с ним организует включение самостоятельной творческой работы студента в образовательную систему и будет формировать системное, конструктивное, подвижное мышление через выполнение системы заданий и осмысление их результатов.

В нашей методической системе студенты, находящиеся на педагогической практике, использовали следующие виды деятельности учеников (рефлексивный метод обучения): написание эссе, синквейнов, даймондов и других творческих работ; создание различных видов портфолио: личных достижений, индивидуального творчества, изучения отдельных тем, портфолио-презентации; ведение читательского дневника, самооценка (сравнение своего «Я-реального» с «Я-идеальным»).

С целью самоактуализации, саморазвития и самореализации личности студента мы использовали *образовательные путешествия*. Идею образовательного путешествия разработали и внедрили в образовательную практику сегодняшнего дня учёные кафедры прикладной культурологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Образовательное путешествие в контексте нашего исследования рассматривается как креативная технология, с помощью которой можно воссоздать в сознании студентов целостный образ городской культуры. С точки зрения компетентностного подхода образовательные путешествия интересны перенесением внимания с приобретения конкретных знаний о мире на освоение различных способов познания мира, погружением в историю и культуру человечества посредством тесного соприкосновения с реалиями жизни. Эта технология направлена на развитие личности, раскрытие её творческого потенциала в процессе освоения культуры.

Мы обратились к культурно-историческим памятникам и произведениям искусства и использовали образовательное путешествие в качестве одного из методов формирования креативной компетентности студентов:

- для расширения общей картины мира студента и успешного самоопределения в нём;

- для привития исследовательского навыка работы, а также умения работать в команде;
- для получения знаний, умений, навыков и ориентации на их дальнейшее использование в пространстве культуры в процессе самостоятельной деятельности, самоактуализации.

В этой работе для нас важно не достижение с одинаковым успехом определённого результата всеми его участниками, а *личностный рост каждого*, сообразно его силам и возможностям на пути решения проблем, определяемых путешествием. У кого-то это образовательное путешествие вызвало интерес к исследовательской работе, у других студентов появилось желание создать свои маршруты для будущих учеников, кто-то, осмысливая текст культуры, написал интересное эссе, у кого-то возник интерес к этому пласту культуры.

В итоге в сознании студентов возник целостный фрагмент картины мира, реконструируемой путешественником.

Город как пространство человеческой культуры предоставляет большие возможности для исследования, он являет собой информационную систему, содержащую огромное количество вербальных и невербальных *текстов культуры*. В практике работы со студентами нами использовалась тема образовательного путешествия «Провинциальный город».

Поскольку город Оренбург находится на границе Европы и Азии, в его облике, быте, обычаях сильны наряду с русскими традициями и национальные традиции: татарские, башкирские, киргизские. В XVIII веке здесь происходило восстание Емельяна Пугачёва, в XIX веке из-за большого количества ссыльных из Петербурга и Москвы он представлял культурный центр Южного Урала, где генерал-губернаторами были такие известные в стране люди, как И. И. Неплюев, Г. С. Волконский, П. К. Эссен, В. А. Перовский и другие. За всю историю города в нём побывало много знаменитых общественных деятелей, учёных, писателей, оставивших воспоминания об Оренбурге, художественные произведения. Город и Оренбургский край по-

сетили И. А. Крылов, В. И. Даль, В. А. Жуковский, А. А. Григорьев, Л. Н. Толстой, В. Г. Короленко, К. Р. (Константин Романов), С. А. Есенин, Л. Н. Сейфуллина, М. Ростропович и многие другие известные люди. Рядом с городом находятся имения Г. Р. Державина, С. Т. Аксакова. Город известен своими народными промыслами — оренбургским пуховым платком, богатым месторождением газа, область — полезными ископаемыми, разнообразной растительностью и животным миром, уникальным в своём роде Соляным озером. Поскольку при составлении образовательного маршрута важно представлять информационный и развивающий потенциал выбираемых артефактов, мы посчитали возможным создать в образовательном путешествии «Провинциальный город» такие маршруты, как «Восточноевропейские тенденции в архитектуре Оренбурга», «Литературный Оренбург», «Город как художественный образ», «Легенды старого Оренбурга».

Остаются перспективными для разработки маршруты: «Дворянская усадьба XIX века», «Город как исторический памятник», «Литературные салоны XVIII—XIX веков», «Татарская культура в Оренбурге», «Башкирская культура в Оренбурге».

Развитие креативных способностей студентов в процессе реализации этого метода происходит не только в результате включения в содержание образования различного знания, но и «*метазнания*» — способов и методов познания.

Любая разработанная концепция нуждается в инструментарии для воплощения в конкретной педагогической практике. Среди форм, методов, отражающих креативную направленность образования, важное место в нашей методической системе заняли *технологии, формирующие креативную компетентность будущих учителей-словесников*. Это технологии, направленные на развитие критического мышления, творческого мышления, рефлексии. Реализация этих технологий, мы их будем называть *креативными технологиями*, связана в первую очередь с потребностью в новом качестве образования, нацеленном на саморазвитие

личности в процессе формирования компетенций и компетентностей. *Креативные технологии* формируют умение пользоваться приёмами построения нового знания, самостоятельно ставить и решать творческие задачи, позволяют успешно осваивать опыт творческой деятельности, формируют критичность мышления, создают условия для творческого саморазвития личности, самореализации, способствуют формированию креативности личности. Данные технологии можно назвать *метапредметными*, так как метапредметен результат их формирования — креативная компетентность студента.

При формировании креативной компетентности студентов-филологов мы использовали *технологии* модульного обучения, проектного обучения, технологию эвристического образования (В. И. Андреев, А. В. Хуторской), саморазвития личности (А. А. Ухтомский, Г. К. Селевко), развития критического мышления через чтение и письмо, педагогических мастерских, постановки и решения творческих педагогических задач (Т. Г. Браже); технологию восприятия художественного произведения как текста культуры (В. А. Доманский), интерпретации художественного текста (В. Г. Маранцман, Е. Р. Ядровская и др.), анализа художественного произведения в единстве его пространственно-временных характеристик (А. Г. Прокофьева).

Локальные технологии использовались нами на отдельных этапах учебного процесса. Это технологии проведения разных форм как традиционных, так и нетрадиционных занятий; написание различных видов творческих работ, например технология написания сочинения-ассоциации, технология написания этюдов, эссе, притчи др.

Следует оговориться, что в соотношении понятий «педагогическая технология», «методика обучения», «форма обучения» весьма зыбкие границы. В одном случае методика становится микротехнологией, в другом — форма обучения превращается в технологию.

Обозначим границы между педагогической *технологией* и *методикой обучения*. Методика обучения предполагает более тщательную теоретическую разработку, а по-

том уже практическую реализацию, которая требует от преподавателя высокого уровня развития теоретико-методологической и технологической культуры. В технологии больше представлена целевая, процессуальная, количественная и расчётная компонента. Технологию отличает от методик более высокий уровень алгоритмизации, воспроизводимости, диагностичность. «Методика в образовании — описание конкретных приёмов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах»¹³. Методики отдельных дисциплин необходимы для более глубокого осмысления содержания образования, целей, способов и приёмов изучения материала. Методику отличают содержательная, качественная и вариативная стороны, что при современном профильном подходе к образованию, вариативности его содержания чрезвычайно важный аспект в преподавании. Методики отдельных дисциплин содержат большое количество модульной и локальной методик, что даёт возможность найти индивидуальный подход к субъектам образовательного процесса, создать индивидуальный образовательный маршрут для участников образовательного процесса.

Если педагогическая технология характеризует условия, необходимые для того, чтобы предметный опыт стал личностным, а «методика в определённой последовательности рассматривает принципы, материал и методы работы учителя, отвечая на три основных вопроса: зачем, что и как» (В. В. Голубков), то можно говорить, что в этом состоит их неоценимый антропологический потенциал, который ещё предстоит раскрыть.

В процессе формирования креативной компетентности студентов-словесников использовалась *авторская методика развития творческих способностей учеников (литературно-творческих)*.

Формируя креативную компетентность студентов, мы использовали возможности педагогических технологий де-

¹³ Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров. 2-е изд. М. : Академия, 2005. С. 80.

батов, полилога, мастерских построения знаний, «продвинутых» лекций, круглых столов, дискуссий, выполненных в режиме технологии *развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП)*, для которой понятия «вдумчивое чтение» и «рефлексивное письмо» являются базовыми.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что в процессе формирования креативной компетентности студентов нами были использованы активные формы, методы, технологии, некоторые привнесены и адаптированы из образовательного пространства средней школы. Современные технологии, методы, формы обучения создают условия для более глубокого осмысления содержания образования, формируют у студентов умение пользоваться приёмами построения нового знания, развивают креативную личность будущего профессионала, предоставляют возможность активно думать, писать, говорить, понимать.

1.4. Вузовский курс «Теория и методика обучения литературе»¹⁴ как системообразующий фактор методической системы формирования креативной компетентности студентов

Нами была создана программа, имеющая цель непрерывного и поэтапного формирования профессиональной креативной компетентности студентов-филологов начиная с первого курса на протяжении всего периода обучения в вузе. Данная программа в целом даёт общее представление о системе профессиональной креативной подготовки студентов филологического факультета педагогического вуза.

Поскольку креативная компетентность — важная составляющая профессиональной компетентности будущего учителя русского языка и литературы, то её формирование

¹⁴ Брякова И. Е. Теория и методика обучения литературе (учебно-методический комплекс) : учебно-методическое пособие для студентов 3, 4, 5 курсов филологического факультета. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2009.

должно проходить во взаимосвязи с другими дисциплинами, поэтому мы вводим нашу методическую систему с первого курса обучения. Работа методической системы строится в двух направлениях: первое — использование преподавателями всех дисциплин на филологическом факультете в своей профессиональной деятельности креативных технологий или элементов данных технологий, второе — ориентация всех преподавателей на обучение студентов созданию креативного текста (критического, художественного, публицистического). Деятельность преподавателя и собственная деятельность осмысливается студентом в процессе наблюдения за индивидуальным стилем преподавателя, затем — в процессе рефлексивной деятельности студента. Эта работа ведётся в течение двух лет обучения (1 и 2 курсы), далее она включается в специальную методическую подготовку, рассчитанную на три года обучения (3,4,5 курсы). Методы, формы и технологии, способствующие формированию данной компетентности, с которыми студенты познакомились на предметах гуманитарного цикла, отработывались на занятиях по методике преподавания литературы, дополнялись новыми и закреплялись на педагогической практике. При таком построении системы работы вузовский курс «Теория и методика обучения литературе» сам становится метамодулем, вбирающим под свой купол все остальные дисциплины, теперь уже имплицитно присутствующие в нём. Использование преподавателями литературоведческих и лингвистических дисциплин на лекциях и практических занятиях новых методов, технологий и методических приёмов обучения литературе оптимизирует процесс вхождения студентов в будущую профессию, при этом студентами приобретается опыт творческой деятельности, выбирается образец для подражания.

Благодаря систематическому использованию преподавателями всех дисциплин на всех предметах элементов методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов, курс методики преподавания литературы приобретает более многоаспектный, глубокий характер.

Обратимся к программе. В вузовском курсе «Теория и методика обучения литературе» (Брякова 2008) нами было выделено четыре модуля: «Специфика изучения литературы в средних классах» — 3 курс, 6 семестр; «Специфика изучения литературы в старших классах» — 4 курс, 7 семестр; «Развитие литературно-творческих способностей учеников» — 4 курс, 8 семестр; «Креативные технологии в обучении школьников» — 5 курс, 9 семестр. Два последних модуля носят инновационный характер. Весь курс построен на креативных технологиях обучения студентов в педагогическом вузе и предполагает количество часов, обозначенных учебным планом вуза. Структура курса «Теория и методика обучения литературе» с педагогическими практиками представлена на рисунке 1.

Также нами были разработаны два инновационных модуля: «Развитие креативных способностей личности» (3 курс, 5 семестр, 20 часов; 3 курс, 6 семестр, 20 часов; 4 курс, 7 семестр, 20 часов) и «Методика развития литературно-творческих способностей учеников» (Брякова 2005) (2 курс, 4 семестр, 30 часов). Форма контроля — зачёт, используется технологическая карта студента в оценке его работы.

Компетенции, освоенные студентами на данных модулях, закрепляются в виде определённого уровня креативной компетентности на педагогической практике, также носящей инновационный характер.

Поскольку в преподавании курса «Теория и методика обучения литературе» наблюдаются интегративные связи со многими дисциплинами: литературой, литературоведческими дисциплинами, предметами лингвистического цикла и методикой преподавания русского языка, лингвистическим анализом текста, филологическим анализом текста, педагогикой и психологией, логикой и эстетикой, — креативная компетентность как новообразование сама представляет интегрированный результат образовательного процесса, что и было учтено при разработке нашей методической системы.

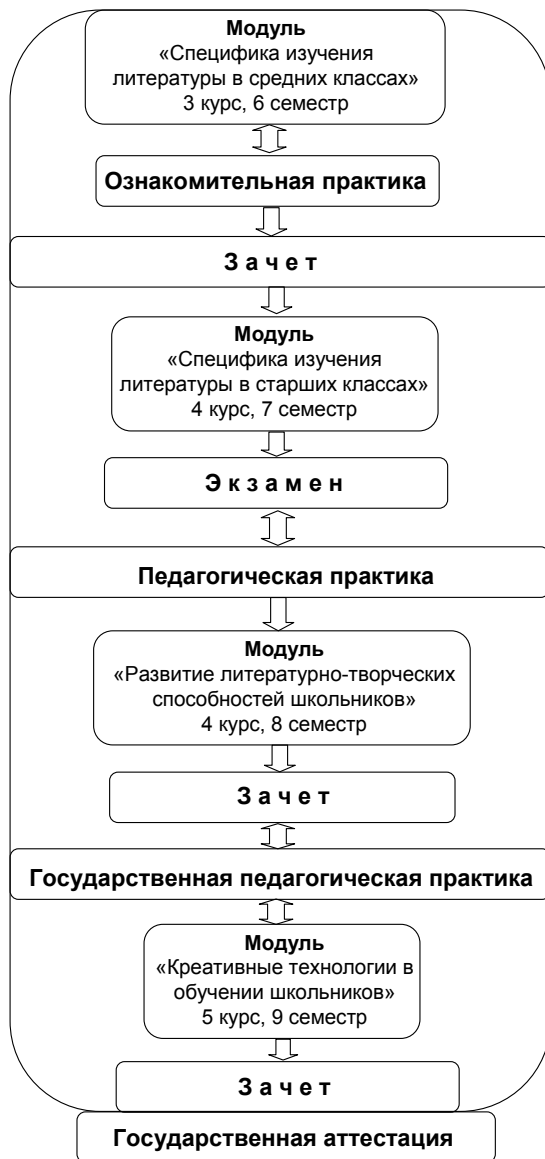


Рис. 1. Структура курса «Теория и методика обучения литературе» с педагогическими практиками

В контексте данного исследования будем рассматривать метамодуль «Теория и методика обучения литературе» как системообразующий фактор разрабатываемой методической системы.

Цель курса — овладение теоретическими знаниями и практическими умениями организации изучения литературы в средней школе, формирование креативной компетентности студентов, являющейся важной составляющей профессиональной компетентности филолога.

Цели курса определяют следующие задачи:

- формирование творческих начал будущего учителя-словесника, развитие креативности студентов;
- развитие собственных литературно-творческих способностей студентов и обучение их приёмам и способам развития данных способностей у учеников;
- формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учеником — умение создать условия для обоюдного полноценного творческого развития и саморазвития;
- создание у студентов четкого представления о законах литературного развития ученика, формирование на этой основе умения выбирать программы, концепции, технологии проведения уроков;
- формирование представления об исторической смене методов и приёмов изучения литературы, конструирование новых, поиск новых структур уроков и моделирование других форм проведения занятий;
- углубление связей между восприятием художественного произведения, его интерпретацией, анализом и самостоятельной деятельностью учащихся;
- овладение умением ориентации в информационных потоках, адекватного восприятия и использования полученных сведений;
- формирование представления о возможных путях деятельности в школах различного профиля.

Отбор содержания учебного материала обусловлен положением учебной дисциплины в системе подготовки учи-

теля-филолога и интегративным характером методики преподавания литературы в системе формирования креативной компетентности студента. Был также учтён тот факт, что модульное обучение тесно связано с определением зоны ближайшего и перспективного развития студента.

Представим систему функционирования данного модуля.

Организация учебного материала, исходя из задач нашего исследования, предполагает деление дисциплины «Теория и методика обучения литературе» на **4 модуля**, которые соответствуют четырём семестрам обучения студентов этой дисциплине и продвижению студентов по стадиям формирования креативной компетентности. Логическим продолжением модулей являются педагогические практики и индивидуальные образовательные маршруты.

Внутри каждого модуля нами выделены теоретический и практический блоки. В *теоретическом блоке*, осваивая учебный материал на лекциях, студенты наглядно убеждаются в действенности креативных технологий, используемых преподавателем:

1. На лекциях проблемного характера процесс познания студентов приближается к поисковой исследовательской деятельности. Учебный материал представлен в виде проблемы, ответ на вопрос студенты переживают как интеллектуальное затруднение. Особенность данных лекций — диалогичность. Методические приёмы, используемые преподавателем на лекциях подобного рода:

- «стирание белых пятен». В дисциплине есть ряд нерешённых вопросов. Это один из приёмов, заставляющих студентов думать. Один из примеров данного методического приёма связан с именем *А. И. Мещёвского, поэта, переводчика (ок. 1792 — ок. 1820, Оренбург)*. Он учился в *Московском университетском благородном пансионе, в кругу соучеников выделялся «замечательным дарованием»*. Дальнейшая судьба его реконструируется по отрывочным сведениям из его писем. *Пройдя через какие-то житейские неурядицы и безденежье, Мещёвский поступил*

юнкером в Астраханский кирасирский полк. Необдуманная служба тяготила его, при «неумении управлять конём и палашом» мысль о смерти не покидала поэта. Попытка оставить полк в военное время была приравнена к дезертирству. Мещёвский был разжалован в рядовые навсегда без права выслуги и в начале 1814 года сослан в Оренбург, где жил в бедности, зарабатывая на жизнь уроками. Попытки заступничества за него видных людей (В. А. Жуковского, Н. Г. Волконского, П. А. Вяземского) не увенчались успехом. А. И. Мещёвский был талантливым поэтом, по мнению Ю. М. Лотмана, он явился своего рода двойником В. А. Жуковского, доведившим до предела то, что у самого Жуковского обогащено непоследовательностями и отступлениями. Излюбленные жанры — романс и баллада, встречаются также стихи «на случай». Умер примерно в 1820 году от чахотки в Оренбурге. После смерти его имя использовал А. Ф. Воейков, поместивший в «Новостях литературы» стихи П. И. Колошина «Деревня» (1825, окт.), «Природа» (1825, дек.) за полной подписью А. И. Мещёвского. А. Ф. Воейков считает, что стихотворение П. И. Колошина «К артельным друзьям» (1824) также принадлежит перу Мещёвского. (Русские писатели 1800—1917: Биографический словарь. Т. 4. М. : Большая российская энциклопедия, 1999. С. 39—40.)

Исследовательская задача для студентов и учёных, которая до сих пор не решена: если в архивных данных Оренбурга, в церковных списках мы найдём точную дату смерти А. И. Мещёвского, то сможем установить авторство этих стихов и ещё некоторых переводов;

- встречные вопросы, задающиеся наперёд по тому материалу, который предстоит изучить. В этом случае используются приёмы технологии чтения и письма для развития критического мышления — двухчастный и трёхчастный дневник «Знаю. Хочу знать. Узнал», «Цитата. Комментарий. Вопрос преподавателю»;

- приём оставления в процессе сообщения информации некоторой незавершённости излагаемой проблемы, что

обеспечивает самостоятельный творческий поиск со стороны студентов. В качестве примера обратимся к биографии Феофана Прокоповича — крупного политического, церковно-общественного, литературного деятеля Петровской эпохи, идеолога Петра Первого. *В творчестве Феофана Прокоповича Петровская эпоха нашла своё наиболее полное и всестороннее выражение. Интересный факт: в детстве у него было другое имя, звали его Елизаром, впоследствии ему дали обидное прозвище «обливанец», которое он носил до конца своих дней. С какими событиями в жизни этого выдающегося человека были связаны эти факты? Студенты самостоятельно ищут ответ на этот вопрос.*

Дело в том, что Прокопович получил образование в Киево-Могиланской академии, но для совершенствования его собрался ехать за границу. Чтобы учиться в Риме, надо быть католиком, а Елизар был православным. Он берёт себе имя недавно умершего дяди Феофана Прокоповича, принимает католичество за границей, учится там три года, где, кроме богословия, активно изучает античных авторов, затем (пешком !) возвращается на родину, принимает православие, постригается в монахи. Когда вторично Прокопович принимает православие, проводя обряд крещения, его обливают водой в знак принятия христианства. Но церковь не простила ему вероотступничества, измены православию. Так за Феофаном Прокоповичем навсегда осталось обидное прозвище «обливанец». Образованнейший человек своего времени, Прокопович многим жертвует ради собственного просвещения и просвещения родины. Он рано понял и принял реформы Петра I, недаром В. Г. Белинский назвал его «одним из титанов гnezда Петрова», словом и делом до конца отстаивал деяния Петра.

Подобная работа позволяет привлечь внимание студентов к исследовательской деятельности, вызвать интерес к изучаемому периоду времени и личности, являющейся «лицом» времени;

- в проблемных лекциях можно активнее использовать «сократовский диалог», так как он учит студентов находить противоречия и решать их, учит работать с парадоксами.

Основные приёмы «сократовского диалога» — индукция, дедукция, метафора, приведение к противоречию, его разрешение. Хорошо работает любимый сократовский приём — уступка, когда учитель становится на сторону ученика. «Сократовский диалог» в настоящее время несколько видоизменился: на занятии учебный материал учителю известен заранее, можно сказать, что истина одному уже ясна. Другой участник диалога, ученик, должен её узнать, поэтому учитель заранее продумывает серии наводящих вопросов с учётом возможных ответов учеников. Чтобы не исчез интерес к проблеме, вопросы чередуются по уровню сложности. При верном отборе вопросов решение собеседниками будет найдено, мало того, у участников диалога появится уверенность в себе от ситуации успеха, состояние неустойчивости и неопределённости исчезает. В этой ситуации происходит развитие творческих способностей учеников, а преподаватель получает опыт импровизации и умения режиссировать ситуацию успеха.

На лекциях по методике преподавания литературы приводится фрагмент сократовского диалога на материале романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин»:

- *Почему Татьяна Ларина полюбила Евгения Онегина, как только его увидела?*

Варианты ответов: это была любовь с первого взгляда. Татьяна его придумала. Он был красив собой. Героине необходимо было потрясение: «А мы, ничем мы не блеснем, хоть вам и рады простодушно».

- *А могла ли Татьяна знать о Евгении Онегине раньше?*

Да, она слышала, что «ярём он барщины старинной оброком лёгким заменил». Этот шаг предприняли некоторые свобододолюбиво настроенные люди, что не могло не вызвать симпатии у Татьяны.

- А что мы вообще знаем о Татьяне?

Это романтически настроенная героиня, много читавшая французских романов, «они ей заменяли всё». Она зачитывалась «Клариссой Гарлоу» Ричардсона, героиня которого увлекается легкомысленным красавцем Лавласом и, не в силах вынести унижения, умирает. Татьяна читает роман Руссо «Новая Элоиза», в котором главная героиня Юлия живёт чувственной любовью. Через призму сентиментальной литературы и Онегин воспринимался ею как сентиментальный герой.

- Если Татьяне французские романы «заменяли всё», если даже объяснение в любви Татьяна пишет по-французски, то почему автор говорит: «Татьяна, русская душою...»?

Татьяну воспитывала няня Филипьевна, рассказывала различные истории, знакомила с русскими обычаями. Романтически настроенная девушка приняла их всей душой. И преданья старины глубокой, и герои романов, которые читала Татьяна, в её сознании «В единый образ облеклись, В одном Онегине слились».

- Возвращаемся к первоначальному вопросу: Почему Татьяна с первого взгляда полюбила Онегина?

Он был в её представлении сентиментальным и романтическим героем. Татьяна думала об Онегине как о романтическом и «роковом» герое. Эти мечты могут быть также навеяны романом «Вампир» с роковым героем, которым зачитывались девушки того времени и Татьяна Ларина, конечно же, тоже. Душа её рано созрела к любви, как у тонко чувствующего человека с богатым внутренним миром. Русские преданья тоже повлияли на рано созревшую душу героини.

- А был ли Онегин таким, каким его представляла Татьяна?

Возникает новая ситуация, несущая в себе диалогическое начало, основанное на противоречии;

- студенты на лекции сами формулируют противоречие, затем развивают, разрешают его, придавая ему форму

«сократовского диалога». Например, по комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» было определено следующее противоречие. *Вокруг Софьи собрались блестящие молодые люди: Чацкий, побывавший за границей, хорошо образованный человек, имевший на всё своё суждение, признанный в столицах. Он был знаком с министрами (!) Кто из молодых людей может похвастаться этим? Скалозуб, богатый, видный офицер, не трус, не привыкший в бою прячется за чужими спинами, делающий себе блестящую карьеру: «И золотой мешок, и метит в генералы», прекрасно говорящий по-французски. Чацкий его назвал «хрипуном», а «хрипунами» в то время называли людей, свободно говорящих по-французски. Скалозуб часто бывал в знатных домах на балах: «...созвездие манёвров и мазурки». Да, циник, но кто же без греха? Но почему-то умная, ироничная Софья делает своим избранником неприметного, безродного, старающегося всем угодить Молчалина. Почему Софья выбирает Молчалина?*

2. Лекции-визуализации (предполагают перекодировку вербальной информации в определённый зрительный ряд). Сам термин «визуализация» толкуется как «направленное воображение», «продуктивное воображение». На этих лекциях используются видеофрагменты уроков литературы ведущих учителей города и запись уроков, проведённых студентами на педагогической практике. Перед студентами ставится творческая задача, которая решается несколькими вариантами в ходе лекции.

Следует отметить, что преподаватель на лекциях использует интерактивные приёмы технологии чтения и письма для развития критического мышления: «толстые» и «тонкие» вопросы, двухчастный и трёхчастный дневник, приём «плюс-минус-интересно», «лист взаимооценки».

У лекций теоретического блока с точки зрения нашей концепции двойное назначение: теоретическое освоение материала и практическое применение интерактивных технологий, с элементами которых студенты уже знакомы при

общении с преподавателями других предметов на лекциях. Есть ещё одна особенность лекций, прочитанных студентам в теоретическом блоке: преподаватель фиксирует внимание слушателей на особенностях используемой технологии.

Таким образом, студенты в качестве слушателей проходят этап интуитивного осмысления технологии, затем осознанно участвуют в образовательном процессе, предполагающем использование данных технологий, используют их в самостоятельной работе на педагогической практике, затем закрепляют полученный навык в теоретическом модуле «Креативные технологии в обучении школьников».

Практический блок каждого модуля ориентирован на овладение студентами опытом творческой деятельности и опытом ценностных отношений. На практических занятиях используются традиционные технологии дифференцированного и группового обучения, а также технологии нетрадиционного обучения: решение кейс-стади, дебаты, полилог, деловые игры, которые моделируют будущую профессиональную деятельность студентов, используется технология портфолио. По сути, это аудиторная модель профессиональной деятельности. На практических занятиях студенты убеждаются на собственном опыте в истинности теории, получают в руки инструментарий, с помощью которого осуществляется творческая деятельность, приобретает опыт практического решения творческих задач, вооружаются конкретными приёмами коррекции собственной деятельности.

На лабораторных занятиях используются технологии индивидуального обучения: нетрадиционная технология написания сочинения-ассоциации, сочинения-этюда, эссе. Используется методика разработки и написания конспекта урока с нетрадиционными технологиями проведения урока. При написании каждого конспекта студентом решается определённая творческая задача.

На занятиях теоретического и практического блоков в сознании студентов моделируется будущая самостоятельная работа по решению творческой задачи. При изучении

курса «Теория и методика обучения литературе» используется авторская методика развития творческих способностей учеников.

В инновационном курсе «Теория и методика обучения литературе» к каждой лекции, практическому и лабораторному занятию разработаны вопросы и задания для самостоятельной работы. Это позволяет студенту самостоятельно продвигаться по образовательному маршруту в том темпе, который необходим ему для осваивания данного предмета. Текущий и итоговый контроль осуществляется с помощью балльной системы и фиксируется в «Технологической карте студента». Проиллюстрируем некоторые положения фрагментами из разработанных нами модулей.

МОДУЛЬ «Специфика изучения литературы в средних классах»

Блок «Содержание и этапы литературного образования в современной средней школе»

Тема: Творческий характер труда учителя-словесника

Задание по самообразованию: *Ознакомьтесь с пособием для учителя Т. Г. Браже «О литературе в школе», ответьте на вопросы: Что вкладывает учёный в понятие «профессиональная компетентность учителя-словесника», «педагогическое мастерство» и «педагогическое творчество» учителя-словесника? Какими качествами должен обладать «настоящий словесник»? Сопоставьте это мнение с мнением известных вам по курсу «Педагогика» учёных. С чем вы согласны? С чем можете поспорить?*

Ознакомьтесь с третьим разделом пособия «О литературе в школе», заполните двухчастный дневник «Знаю. Хочу узнать». Сформулируйте вопросы учёному-методисту.

Используя публикации в журналах «Литература в школе», «Русская словесность», приложение к газете «Первое

сентября» — «Литература», опыт преподавания учителей своей школы, создайте творческий портрет современного учителя литературы с обязательными ссылками на источники информации.

Творческий характер труда учителя-словесника, его творческая лаборатория. Словесник как педагог-исследователь. Роль самообразования в совершенствовании профессиональной компетентности учителя.

Планирование как основа творческого преподавания. Конспект урока и импровизация в преподавании. Научная организация труда учителя. Замысел урока и его реализация. Подготовка учителя к уроку. Связь урока с другими видами занятий. Учёт и оценка знаний и умений учащихся как средство обратной связи и стимулирования активной деятельности школьников.

Применение современных технологий: ведение студентами двухчастного дневника в процессе лекции и при выполнении самостоятельной работы.

Тема: Урок литературы как сотворчество учителя и ученика

Задание по самообразованию: *проанализируйте материалы публикаций в методических журналах и газете «Литература», сделайте ссылку на них, напишите эссе «Урок как со-творчество учителя и ученика, урок как со-бытие».*

Современный урок литературы как явление культуры. Различные классификации урока литературы. Анализ основных классификаций урока литературы, их сильные и слабые стороны. Традиционные и нетрадиционные уроки литературы. Урок как процесс и результат сотворчества учителя и ученика. Целеполагание на уроке. Цели учителя и ученика. Современные требования к уроку литературы.

Применение современных технологий: демонстрируются видеофрагменты уроков ведущих учителей города, с которыми впоследствии будут работать студенты на педагогической практике и при реализации индивидуального образовательного маршрута.

В модуле «Развитие литературно-творческих способностей школьников» остановимся на двух темах, в которых отражена специфика работы со студентами над проблемой развития креативных способностей учеников.

Тема лекции: Методика обучения работе над сочинениями нетрадиционных жанров

Сочинение в жанре эссе. Основные признаки эссе: небольшой объём, конкретная тема, открытое личностное её осмысление, свободная композиция, парадоксальность и афористичность, разговорная интонация и лексика. Главное в эссе — заставить читателя думать, разбудить в нём удивление, самостоятельную мысль, потребность в самовыражении. Эссе не предполагает определённую или исчерпывающую трактовку предмета или явления, но предполагает новое, субъективно окрашенное слово о чём-либо. Для автора эссе важно использование примеров, подбор аналогий, использование ассоциаций, метафор, аллегорических и притчевых образов, символов, сравнений. Разновидности эссе: литературное эссе, общественно-политическое эссе, литературоведческое эссе, философское эссе и другие литературные формы эссе: рассказ, слово, письмо, исповедь, речь, очерк, дневник.

Далее, исходя из специфики данного жанра, совместно со студентами формулируются темы эссе, посвящённые родному городу: «Что рассказал мне старый Оренбург?», «Улица моего детства», «Мой Оренбург», «Крепость на Ори», «Старый экспонат музея», «История моего дома», «Город легендарной судьбы», «Похвала городу», «Путешествие по Оренбургу. Заметки на полях», «Оренбургье моё. Этюд к портрету города», «Южная столица России», «Оренбург — моя Евразия».

Студентами на лекции было предложено 50 тем сочинений-эссе о родном городе. Далее эвристическим методом «мозгового штурма» был составлен план эссе «Оренбург — город моей судьбы» и критерии оценки эссе. Студенты отметили, что конкретного плана эссе, универсаль-

ного плана, исходя из определения этого жанра, просто не может быть. План эссе, разработанный со студентами в совместном поиске:

План

I. *Вступление.* Снится иногда мой старый город...

II. *Основная часть.* Нить Ариадны.

1. Силуэты прошлого:

- Дорога в школу;
- Мой учитель.

2. Профиль настоящего:

- Дороги, которые мы выбираем;
- Люди, которые нас удивили.

3. Эскиз будущего.

III. *Заключение.* Хочется верить, что всё ещё впереди.

Студентами было отмечено, что оригинальность идеи этого эссе состоит в идее путешествия души автора в прошлое, настоящее и будущее.

Критерии оценки эссе, выработанные совместно со студентами:

1. Наличие оригинальной идеи.
2. Ярко выраженная авторская позиция.
3. Наличие художественной образности, позволяющей раскрыть жанровую доминанту текста (аллегорические и притчевые образы, символы, сравнения, параллели, аналогии, ассоциации).
4. Своеобразие интонации, определяющей текст и подтекст работы (риторические вопросы, обращения, диалогизм, полемичность).
5. Особенности стилистической и языковой выразительности, передающие личностное отношение автора эссе к предмету изображения: разговорная интонация и лексика, высокий стиль, афористичность, метафоричность, другое.

Сочинение в жанре дневниковых записей. Признаки дневника как жанра: каждая запись почти всегда приурочена к определённой дате. Отрывочность записей, зашиф-

рованность или полное сокрытие имён и фамилий, часто преобладание самих фактов над их осмыслением, категоричность и неаргументированность общих оценок, иногда записи делаются на основе первых впечатлений, непроверенных предположений, слухов, мнений.

Сочинение в жанре письма от лица литературного героя. План письма. Письмо как средство раскрытия внутреннего мира героя. Создание студентами собственных текстов.

Методические рекомендации к самостоятельному изучению темы лекции: сопоставьте два пособия для учителя и сделайте записи по предложенному в лекции плану: Карнаух Н. Л., Щербина И. В. Письменные работы по литературе. 9—11 класс. М., 2002. С. 320 и Скиргайло Т. О. Методика обучения работе над сочинениями нетрадиционных жанров. М., 2004. С. 352.

Применение современных информационных технологий: лекция проблемного характера с элементами обратной связи.

Тема лабораторного занятия: Технология обучения работе над сочинением-ассоциацией

План

1. Ассоциации в жизни и художественном творчестве.
2. Примеры ассоциаций в слове, живописи, графике, музыке, фотографии.
3. Создание сочинения-ассоциации.
4. Коллективное создание технологии сочинения-ассоциации.

Методические рекомендации к самостоятельному изучению темы: изучить материалы обязательной и дополнительной литературы, представить технологию написания сочинения-ассоциации, написать сочинение-ассоциацию.

Применение современных технологий: использование метода «мозгового штурма»: создание технологии написания сочинения-ассоциации.

Обратимся к содержательной части этого занятия. На занятии по созданию сочинения-ассоциации использовался эвристический метод — метод «мозгового штурма». Это интерактивный метод работы, при котором участники учатся слушать и слышать друг друга, кратко излагать свои мысли, не опасаясь попасть в неловкое положение, так как все идеи принимаются без критики. Мы использовали такую последовательность этапов данного метода: сначала создали банк идей, затем провели их анализ, после этого — обработку результатов. В нашем эксперименте проводился «мозговой штурм» для определения основных признаков сочинения-ассоциации и критериев оценки, пока ещё не разработанных в методике литературы. Следует отметить, что в педагогических мастерских подбор ассоциаций — обязательный элемент, подтвердивший свой большой творческий потенциал.

Обучение шло методом индукции, которая даёт возможность самостоятельно «нащупать» проблемное поле и оптимально использовать имеющиеся знания и интуицию, затем уже прийти к обобщению и систематизации.

Сначала студенты под руководством преподавателя писали свою ассоциацию на слово, художественный текст, затем, выслушав созданные тексты, методом «мозгового штурма» определили особенности сочинения-ассоциации.

В результате совместной работы пришли к выводу, что ассоциация — связь идей, представлений, при которых одно вызывает создание другого благодаря их сходству; это свободное высказывание. Ассоциации могут быть вызваны фактом, отражённым в произведении, необыкновенным, ярким или близким художественным образом, эмоциональным зарядом произведения. Для сочинения-ассоциации характерны: эмоциональность текста (эмоционально окрашенная лексика, эмоционально окрашенный факт), чувственное восприятие факта, явления, фрагментарность, небольшой объём, образность, как правило, наличие образа — переживания, искренность, «поток сознания», возможен свободный синтаксис.

Методом «мозгового штурма» были определены следующие *критерии оценки сочинения-ассоциации*:

- умение определить лейтмотив темы,
- умение найти интонацию и стиль, соответствующие теме и жанру,
- оригинальность созданного образа-переживания,
- языковые средства создания образа,
- индивидуальность стиля и богатство речи.

Предшествует сочинению-ассоциации на литературное произведение сочинение-ассоциация на слово, явление или понятие. Подобного рода работа развивает эмоции, которые, по Р. Г. Натадзе, являются «материалом творчества»; воссоздающее творческое воображение, фантазию. Рождается диалог, обогащающий читателя и предоставляющий ему возможность почувствовать что-то, возможно, очень важное.

Студентам было предложено назвать слова-концепты, ключевые в произведениях И. Бунина о любви: «Митина любовь», «Солнечный удар». Были названы такие концепты, как *боль, любовь, страсть, наваждение, мечта, предательство, счастье, самопожертвование...* Затем предлагалось выделить слово, наиболее созвучное эмоциональному состоянию студентов. Далее — написать свою ассоциацию на слово — 5—6 предложений. Затем работы читались и коллективно обсуждались. Учитель выполнял то же задание, затем в конце обсуждения читал свое сочинение-ассоциацию, которое, предполагается, отвечает требованиям такого рода сочинений.

Студенты выбрали концепт *счастье*: «Счастье как мечта. О нем нельзя говорить громко. Скажешь громко — и его уже нет. Храни его бережно в своем сердце, делись с ближним своим...». «Счастье — это духовность». «Счастье — это солнце. Солнце в жизни у каждого свое, оно всегда рядом. Просто не всегда его замечают». «Счастье — это умение понять жизнь, ценить то, что у тебя есть. Это любовь, когда душу переполняет благодарность, это надежда... Счастье внутри, оно у каждого свое..». «Сча-

стье — это состояние души. Счастье — это отсутствие одиночества. Счастье — это тепло неожесточенной души. Наши личные, собственные, «маленькие» счастья помогают нам жить».

Подобные откровения пишутся, а тем более читаются, когда происходит диалог-встреча не только с автором, но и с другом — взрослым, учителем, мудрым и понимающим человеком. Это те чувства, которые возникли у читателя независимо от воли автора и обозначены в созданном тексте. Можно считать, что ассоциация — шаг навстречу творчеству, потому что личность начинает творить, исходя из своего духовного опыта.

«Быть — значит общаться», — писал М. М. Бахтин¹⁵. Общаться через диалог с другими, с текстами культуры, самим собой. Литературное произведение для читателя — это, с одной стороны, кладезь мыслей, чувств автора, с другой — источник вдохновения читателя. По словам Я. Мукаржовского, вокруг произведения группируются «ассоциативные представления и чувства», возникающие у читателя независимо от воли автора¹⁶. Человек, понимая, присваивает понимаемое, в результате появляется свой, читательский текст, иногда только эмоционально связанный с авторским. Таким текстом может стать читательская ассоциация на стихотворное или прозаическое произведение.

Подобная актуализация жизненных впечатлений, пробуждение воображения и фантазии, создание индивидуального творческого опыта дает основания говорить о неисчерпанности смысла произведения автора. И чем охотнее человек будет расширять свое творчество, тем квалифицированнее он будет становиться как читатель.

Создание сочинения-ассоциации возможно и непосредственно на текст художественного произведения. Вместе с тем при написании данного вида работы существуют **определённые риски**: риск «отлёта» от авторской позиции,

¹⁵ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 312.

¹⁶ Мукаржовский Я. Исследования по эстетике и теории искусства. М., 1994. С. 219.

подмена её собственными эмоциями, далёкими от авторских; риск поливерсионности интерпретации, обеднения по сравнению с авторским замыслом смысла произведения.

Следует определиться, какую задачу ставим перед собой. Например, для нас важен не анализ стихотворения, не его интерпретация, а те чувства, эмоции, настроения, мысли, которые рождаются у читателя под влиянием этого произведения. Их можно углублять, возвращать в текст, приближаться к авторской позиции, авторскому голосу, но это будет позже. В данный момент речь идет не столько о первоначальном восприятии авторского текста, сколько о личностных ощущениях читателя, вызванных данным текстом, о готовности читателя идти на добровольный диалог с автором. Ассоциация даёт право стать соавтором текста, сопереживать, рождает интерес к тексту, его автору, даёт толчок развитию собственной мысли, рождает потребность с удовольствием работать со словом, открывает многозначность смыслов, широту ассоциаций. Подобная работа ценна предоставленной читателю возможностью заглянуть в свой собственный внутренний мир, свои ощущения.

Обратимся к миниатюре Б. Л. Пастернака «Весна», написанной в 1918 году.

Весна

Весна, я с улицы, где тополь удивлен,
Где даль пугается, где дом упасть боится,
Где воздух синь, как узелок с бельем
У выписавшегося из больницы.
Где вечер пуст, как прерванный рассказ,
Оставленный звездой без продолженья
К недоумению тысяч шумных глаз,
Бездонных и лишенных выраженья.

Лирика поэта музыкальна, метафорична, способна создать огромное количество ассоциаций. Слово поэта, погруженное в эмоции и чувства читателя, в созданный читателем текст, обретает новые смыслы. Диалог-встреча происходит на другом, более интимном уровне.

Студентами были созданы такие ассоциации на миниатюру Б. Л. Пастернака «Весна»:

Михаил К.: *«Адище города. Цивилизация подавила натуру, но даже в каменных джунглях Urbі Весне. Весне своей, болезненной, где небо цвета узелка «выписавшегося из больницы», где тысячи глаз толпы чувствуют эту Весну и недоумевают, потому что пытаются осознать ее, где мегаполитическое творение рук человеческих — дом, тоже опьяненный Весной, «упасть боится». И все это потому, что Весна — это не то, что можно уложить в три календарных месяца, это то, что органично живет во все эпохи, в любых условиях. Это жизнь... Молодость... Возрождение».*

В этом тексте удачно сочетаются личные ассоциации читателя с авторскими ощущениями.

Виктория Ф.: *«Выходишь из душной коробки дома и... Весна. Весна! Весна!!! Такая невероятная свобода в легких, мгновенно разливающаяся по всему телу, устремляющаяся солнечными лучами по нервам в каждую клеточку тела. Свобода! Ощущаешь себя маленькой букашкой, которую озорной мальчишка заточил в спичечную коробку на всю зиму. А теперь, непонятно как выжив, ты медленно выходишь на волю,правляешь мохнатые лапки, черные усики, удивленно смотришь — как мог так измениться мир! И... ах! Ты уже не ничемная букашка, а разноцветная бабочка с радужными крылышками. И ты летишь, летишь, летишь... Садись на плечи людей, подслушиваешь их мысли... Но почти у всех — лишь мелодичный звон, это значит, что и их заразила весна своим свежим, солнечно-черемуховым дыханием. Хочется жить, стремительно бежать и, захлебываясь, любить Весну!».*

В ассоциации наблюдается большой «отлет» от авторского текста, она существует будто в параллельном творческом пространстве. Написана с использованием экспрессивно-оценочной лексики, с бурной, взрывающейся эмоциональностью, с явным преобладанием чувств современного молодого читателя. На примере этой и других написанных учениками ассоциаций видно, что «творческий ре-

зультат чтения в каждом отдельном случае зависит от всей духовной биографии... читателя...»¹⁷.

Сочинения-ассоциации на литературное произведение можно проводить в начале изучения творчества поэта, писателя для привлечения интереса читателя к личности и творчеству автора, для начала диалога с ним, работа возможна также и на заключительном этапе изучения творчества, когда многое уже будет осмыслено учащимися. После собственной ассоциации на литературный текст всё-таки надо вернуться к авторскому замыслу произведения, авторской концепции и сопоставить собственный текст с авторским видением.

Технологию написания сочинения-ассоциации студенты представили следующим образом:

Цель — развитие эмоций, воссоздающего, творческого воображения, фантазии учеников. Эта последовательность является своеобразным «механизмом» творческого процесса, в котором формируются творческие способности личности и происходит саморазвитие личности в результате ее выхода в диалоговую позицию.

Этапы:

1. Определение ассоциации, пример создания ассоциативного ряда.

2. Установка на восприятие текста. Создание эмоционального контекста, способствующего более чувственному восприятию текста. Используются письма, фотографии, дневниковые записи, воспоминания современников, музыка, живопись, диалог исторических лиц.

3. Чтение произведения учителем. Желательно, чтобы оно не было большим, так как текст в данном случае лучше воспринимается на слух, чем визуально.

4. Запись слов-ассоциаций, возникших при чтении (диалог с автором и текстом).

5. Выбор одного, самого важного с точки зрения учащегося.

¹⁷ Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968.

6. Повторное чтение учителем произведения.
7. Написание сочинения-ассоциации.
8. Чтение и обсуждение (диалог со слушателями).
9. Чтение ассоциации, созданной учителем (диалог с учителем).

Результат:

Ввиду сложности оценки творческой работы остановимся на следующих *критериях*:

1. Умение определить лейтмотив темы.
2. Умение найти интонацию и стиль, соответствующий теме и жанру.
3. Оригинальность созданного образа-переживания.
4. Языковые средства создания образа.
5. Индивидуальность стиля и богатство речи.
6. Изменение в мотивационных установках личности.

В результате использования данной педагогической технологии происходит самораскрытие личности студента, ученика, эмоциональное обогащение за счет сотворчества с автором текста, развитие литературно-творческих способностей учащихся, становление духовного опыта читателя. Несмотря на вышеобозначенные риски, данный вид работы — написание сочинения-ассоциации, — на наш взгляд, одна из возможностей уйти от бесконечного переписывания учениками сочинений, взятых из Интернета или других источников.

Отсроченное наблюдение, предпринятое нами за студентами, принявшими участие в создании технологии сочинения-ассоциации, дало следующие результаты. Приведём некоторые примеры.

Накануне Дня Победы в 11 классе студентами был проведён урок литературы, посвященный стихам и песням Великой Отечественной войны. На нем прозвучали произведения военных лет и история их создания, дневниковые записи участников обороны Ленинграда и воспоминания немцев о великой силе духа русского народа: когда зазвучала симфония № 7 Д. Шостаковича, как им казалось, из мертвого города, стало ясно, что война фашистами проиграна.

Материал подобран и эмоционально и информативно безукоризненно, что дало возможность провести работу по подготовке к сочинению-ассоциации на высоком эмоциональном уровне. Учениками названы такие слова-ассоциации: *мужество, героизм, память, надежда, верность, любовь, гордость, уважение, победа, День Победы.*

Был обозначен концепт, наиболее созвучный состоянию учеников на тот момент, — День Победы. Что для каждого из них значит этот день? Что значит этот день для их нынешнего учителя литературы — студента-практиканта? Эта работа особенно важна сегодня, так как, к сожалению, воспитание гордости за свое Отечество, за мужество народа в трагические сороковые годы уходит на второй план. Вот какие ассоциации получились:

Сочинение-ассоциация «День Победы» ученицы Алены Б.:

Светлая печаль и слезы деда. Мокрые цветы у Вечного огня.

Мерный гулкий шаг солдат и офицеров по брусчатке, громкие приказы командиров, залп орудий и почетный марш.

Но все это словно кадры кинохроники: сегодня для меня — цветные, а для ветеранов все еще монохромные — чернобелые, с вкраплениями, «звездочками» и трещинками на пленке — все как в старом великом кино...

Даже яркий и оглушительный визг вздымающегося вверх звездно-салютного выстрела не заглушает затянувшейся в душе минуты молчания.

Перед глазами снова встают и «неизвестный солдат», и Красная площадь, и голодный блокадный Ленинград...Страшно и больно. Больно за наших солдат, павших на поле брани, за страну-мать, за семью и родной дом.

Гордость — неизменное чувство этого дня. Будем помнить, что русский дух, русская душа — это то, чего не отнимут враги, не пленят и не захватят оккупанты. Это то, что не сморить голодом, не опалить огнем, не сразить выстрелом. Но сегодня кажется, что русский дух можно победить только неверием...безразличием к памяти предков, пренебрежением к собственной великой истории, которую пишешь не Ты... пишет время, и лишь оно одно решает, чьи имена должны быть написаны на обломках прошлого.

Сочинение-ассоциация студентки Елены Ю., ведущей данный урок:

Берегите других, сохраните себя

Каждый человек — маленькая Вселенная, наполненная разумом, сознанием, способностью к осмыслению своего существования и пребывания на планете. Каждый человек — замкнутая, но вместе с тем легкоплавкая система, способная на различные изменения, продиктованные как самим сознанием человека, так и факторами извне. Каждый человек инстинктивно оберегает себя от бед, которые может принести окружающий мир, но не каждый человек понимает, что еще более он может навредить себе сам, ржавея изнутри, покрываясь коррозией бесчувствия и безразличия к тому, что никак нельзя забыть...

День Победы для россиян — это праздник Победы Русской Души, это торжество стойкого, но способного на чуткость и сострадание сердца. Война как красная лучина, затухающая до черного угля и, остыв, рассыпающаяся в серый пепел. Бурлило пламя, сгорело дочерна, и от жестоких сражений осталась лишь серая тень воспоминаний...

Но нельзя, нельзя, чтобы этот пепел ветром развеяло по свету. Оставшиеся в живых потомки должны бережно хранить память о былом. Похоронив останки памяти о Великой Войне прошлого тысячелетия, каждый ныне живущий человек хоронит себя изнутри. Он теряет связь с предками, с историей и, следовательно, своими корнями.

...Я думаю, что забота о тех немногочисленных ветеранах, которые остались сейчас в живых, — важная проблема, которая не должна быть тяжким бременем. Они так мало просят за себя — капельку внимания, чуточку заботы и еще немного ласки. Попробуем быть немного внимательнее к пожилым людям, постараемся помочь им хотя бы минимально, подав руку на дороге или уступив место в автобусе. И блестящие от радости и слез глаза будут настоящей наградой для наших чутких и бесконечно благодарных сердец...

Диалог-встреча состоялась. Через тексты художественных произведений читатель вглядывается в лицо собеседника, пытается понять и помочь ему. Не в этом ли состоит

одна из великих миссий литературы? Показательно, что тексты-ассоциации не пестрят призывами-штампами, не заполнены нейтральной лексикой или дежурными словами. Проведенный урок по художественным произведениям затронул глубинные, может быть, подсознательные чувства, которые не позволили равнодушно создать строки, посвященные Великой Войне и Великой Победе. Так же показателен момент осмысления того, что без исторической памяти, которая присутствует на генетическом уровне у каждого из нас, без уважения к прошлому мы не состоимся как нация.

Современный образовательный контекст ставит участников педагогического процесса в ситуацию выхода в *диалоговую позицию*, в которой каждый может слышать, видеть, понимать другого, влиять на ценностные установки, определяющие жизненные и нравственные ориентиры, создавать условия для становления мыслящего человека, самостоятельного, способного к самоопределению.

В модуле «Креативные технологии в обучении школьников» рассмотрим два занятия: лекцию и работу студентов на заседании «круглого стола».

Тема лекции: Технология образовательного путешествия

План

1. Организационно-педагогические основы образовательного путешествия.
2. Текст культуры как объект изучения в образовательном путешествии.
3. Методика создания образовательных путешествий.

Путешествие как реализация личностных потребностей в новых впечатлениях, общении, самосовершенствовании, самореализации. Активность и самостоятельность участников образовательного путешествия. Текст культуры как объект изучения в образовательном путешествии. Выбор

темы, состав учащихся, организация работы в малых группах, роль педагога в образовательных путешествиях, подготовка учащихся. Исследование артефакта как один из способов активизации личностного переживания, связанного с поиском и открытием. Создание образовательных путешествий и разработка образовательных маршрутов на основе литературно-краеведческого курса «Оренбургский край в русской литературе». (А. Г. Прокофьева).

Методические рекомендации к самостоятельному изучению темы лекции: в процессе изучения предложенных в списке литературы источников заполните таблицу «Знаю. Хочу узнать».

Применение современных информационных технологий: использование компьютерной презентации в процессе чтения лекции.

Основная рекомендуемая литература:

Мировая художественная культура в современной школе. Рекомендации. Размышления. Наблюдения: методический сборник. СПб., 2006. 400 с.

Дополнительная литература:

Мировая художественная культура: контуры современного урока: методические рекомендации в помощь учителю. СПб. : СПбАППО, 2007. 110 с.

Данная лекция читается с применением технологии чтения и письма для развития критического мышления.

На первой *стадии вызова*, на которой ставится задача активизировать, заинтересовать студента в теме, мотивировать на дальнейшую работу, «вызвать» уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу, студентам предлагается сформулировать вопросы к теме в форме «тонких» и «толстых» вопросов. Это может выглядеть так (см. табл. 2)

Таблица 2

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
1. Что такое образовательное путешествие? 2. Что можно отнести к текстам культуры? 3. Какие маршруты можно создать на основе культуры Оренбурга? 4. Какова роль учителя в образовательном путешествии?	1. Чем образовательное путешествие отличается от экскурсии? 2. Можно ли составить маршруты, связанные одновременно с архитектурой города и его литературными артефактами? 3. Какой исследовательский и творческий потенциал несёт в себе образовательное путешествие? 4. Почему возникла необходимость в этой инновационной технологии?

Стадия осмысления (реализация замысла) предполагает непосредственную работу с информацией, которая в процессе слушания лекции анализируется студентами, интерпретируется, творчески перерабатывается, при этом используются следующие методы: маркировка текста лекции с использованием значков «v» — информация мне известна; «+» — узнал что-то новое; «-» — противоречит тому, что знаю, не согласен; «?» — хочу узнать подробнее; трёхчастный дневник «Знаю. Хочу знать. Узнал» или двухчастный дневник (первая часть — лекция преподавателя, вторая часть — вопросы, интересующие студента, которые он хочет задать преподавателю); поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы.

Стадия рефлексии предполагает анализ, интерпретацию, творческую переработку информации.

В логике нашей работы эта *стадия является главной* в формировании креативности студентов. Если предыдущие две стадии предполагают развитие умения работы с информацией, умения выделять главное, оперируя фактами, применять их в конкретной ситуации, что не даст «утонуть» в потоке информации, то рефлексивная стадия будет способствовать рождению нового знания на основе уже имеющегося, позволит по-новому взглянуть на предмет, явления, интерпретируя и творчески перерабатывая их.

На стадии рефлексии студентам было предложено разработать образовательное путешествие «Литературное Оренбуржье». Работа проводилась в творческих группах. Ниже в качестве примера приводится лучшее образовательное путешествие, выполненное студентами. Его фрагменты можно использовать в виде олимпиадных заданий по литературе.

Образовательное путешествие «Литературное Оренбуржье»

Уникальность Оренбургского края вплоть до начала XX века заключалась в парадоксальном смешении почти первобытной дикости населявших его народностей с патриархальной устойчивостью их жизненного уклада, стремлением к неограниченной свободе и вступающей с ней в противоречие тягой к вождизму и сильной властной вертикали. Эта парадоксальность порождала вспышки бунтарства и, как следствие, большой интерес к краю у историков, философов и, разумеется, литераторов.

В нашем литературном путешествии мы затронем следующие литературно-краеведческие аспекты:

- историко-литературный,
- теоретико-литературный,
- текстовый анализ произведений,
- идейно-содержательный анализ произведений.

1. Упоминание об Оренбургском крае в отечественной литературе впервые встречается у великого русского поэта XVIII века Г. Р. Державина, который провел детство в Оренбуржье.

В каком произведении Державина мы можем увидеть оренбургские мотивы? Назовите жанр этого произведения и его характерные особенности. Какие средства художественной выразительности использует поэт для описания Оренбургского края?

.....
.....
.....

2. Свое детство во времена Пугачёвского восстания провел в Оренбурге еще один известный и самобытный поэт, живший на рубеже XVIII—XIX веков.

Что это за поэт? В каком из произведений А. С. Пушкина, посвященных Оренбургскому краю, мы встречаемся с упоминанием о его отце — офицере русской армии? Назовите произведение поэта, где в аллегорической форме показаны события его детства. Докажите, что именно пугачевское восстание является исторической основой его содержания. Определите авторскую позицию через средства изображения пугачевского восстания.

.....
.....

3. В 1824 г. Оренбургский край посетил крупный беллетрист, издатель и художник П. П. Свиньин. Именно он оставил первое достаточно подробное описание Оренбурга.

Дайте свою оценку описанию города Свиньиным: на чем основывается рассказ о городе?

.....
.....

- В связи с этим разделите текст на композиционные «куски» и проследите (объясните) их взаимосвязь.

- В чем особенности описания города в очерке Свиньиного?

.....
.....
.....

4. В Бугурусланском районе Оренбуржья есть село, в котором значительную часть своей жизни провел крупнейший русский писатель, поэт и публицист XVIII века, с творчеством которого мы знакомы с детства. В XIX веке это село было его имением и до сих пор носит родовое имя писателя.

Что это за писатель? Почему именно он считается самым тонким ценителем природы Оренбургского края? Перечислите «оренбургские» произведения писателя.

Подберите из текста любого произведения писателя цитаты о природе Оренбургского края и определите, какую роль в них играет пейзаж.

.....
.....

5. 8 лет жизни отдал служению Оренбургскому краю выдающийся русский писатель и лексикограф, собиратель фольклора и создатель первого русского толкового словаря В. И. Даль. Оренбург и Оренбургский край стали для него предметом научного и художественного изучения.

Прочитайте рассказы писателя «Уральский казак», «Биккей и Мауляна», «Серенькая» и определите, что, в отличие от Свинына и Аксакова, является предметом художественного и исторического интереса Даля?

Как отразился Оренбургский край в сказках и притчах Даля, написанных в период его жизни в Оренбурге?

.....
.....

6. В сентябре 1833 года произошло одно из знаковых событий в литературной истории Оренбуржья — Оренбургский край посетил великий русский поэт А. С. Пушкин. Какое историческое событие, по мнению Пушкина во многом проявившее и определившее ментальность российский истории, привело великого литератора в оренбургские степи?

Составьте литературно-географическую карту поездки А. С. Пушкина в Оренбургский край.

Какие современные населенные пункты области связаны с творчеством Пушкина?

Докажите через анализ текстов произведений писателя, написанных на оренбургском материале, художественность изображения им Оренбургского края.

.....
.....

7. В 1837 году в Оренбуржье побывал еще один знаменитый поэт России, который, будучи наставником и другом А. С. Пушкина, во многом повлиял на развитие его поэти-

ческого гения. *Что это за поэт? В связи с чем он попал в Оренбургский край?*

В какой литературной форме отразил литератор свои впечатления от края?

.....
.....

8. Продолжая наше путешествие в литературную историю Оренбургского края, необходимо вспомнить творчество известного поэта, переводчика, прозаика и публициста XIX века М. А. Михайлова, который родился и вырос в Оренбуржье, а впоследствии, проживая в столице, неоднократно посещал Оренбургский край по служебным делам.

Найдите и назовите произведения М. А. Михайлова, написанные по оренбургским мотивам. Выделите их основные темы и проблемы. Определите стилевые особенности художественных текстов Михайлова-поэта и Михайлова-прозаика.

.....
.....

9. Следующий наш шаг в хронологическом путешествии по литературному Оренбуржью XIX века — в 50-е годы, когда в Оренбургском крае 7 лет находился и писал свои произведения один из самых самобытных русских писателей и поэтов — А. Н. Плещеев. История его пребывания в Оренбурге необычна и одновременно достаточно традиционна для свободомыслящих и интеллигентных людей своего времени.

Расскажите, как попал Плещеев в Оренбуржье и как это отразилось на его восприятии губернии в лирике и прозе?

Сопоставьте описания Оренбурга, данные П. Свиньным, В. Далем и А. Плещеевым, выявите особенности изображения города Плещеевым.

.....
.....

10. Следующая знаменательная веха нашего литературно-краеведческого путешествия по XIX веку — неодно-

кратное посещение Оренбургского края с 1862 по 1883 годы Л. Н. Толстым.

С каким знаменательным событием в развитии технического прогресса в крае связан приезд Толстого в Оренбург в 1876 году?

Назовите произведения Толстого, связанные с Оренбургским краем.

Выявите в этих произведениях «оренбургские материалы» и причины обращения к ним писателя.

На основании писем Толстого определите, чем привлекал его Оренбургский край ?

Расскажите о не успевших осуществиться творческих замыслах Толстого, связанных с Оренбуржьем.

.....
.....

11. Мы заканчиваем наше литературно-краеведческое путешествие по Оренбургскому краю XIX века знакомством с оренбургскими мотивами в творчестве писателя Г. И. Успенского.

В связи с чем побывал Г. Успенский в нашем крае?

К какому литературному жанру можно отнести его краеведческие очерки «От Оренбурга до Уфы»?

Найдите и прокомментируйте пейзажные зарисовки оренбургской природы, данные Успенским в очерках.

Этот маршрут длительный, предполагает тщательную работу с краеведческим материалом, текстами культуры. Студенты проявили креативные способности не только в выборе главного в огромном литературном пространстве Оренбуржья, но и грамотно расположили и сформулировали вопросы к литературным текстам.

На «круглом столе» «Преимущества и риски использования новых технологий в школьном обучении» в режиме технологии развития критического мышления студенты анализировали действенность и креативный потенциал таких технологий, как педагогические мастерские, ЧКРМ, дебаты, полилог, образовательные путешествия, портфолио.

В конце каждого модуля преподавателем и студентом заполняется Технологическая карта студента, в которой может быть отражена степень успешности студента в овладении той или иной темой курса. При этом учитывается активность студентов на лекциях, выполнение самостоятельной работы к занятиям и творческие работы студентов. Соотношение полученных баллов и итоговой оценки может быть следующим: 90—100 баллов — «5»; 75—89 баллов — «4»; 55—74 балла — «3»; ниже 55 баллов — «2».

Курс «Теория и методика обучения литературе» предоставляет возможность студентам интегрировать знания, умения, ценностные отношения, опыт творческой деятельности, полученные на занятиях предметов гуманитарного цикла прямо или опосредованно, через подражание, «резонансную» модель развития креативности личности. В процессе развития креативности личности подражательный характер деятельности последовательно убывает, удельный вес творческого компонента этой активности возрастает, при этом проявляется последовательное преобразование *потенциальной креативности в актуальную*.

В качестве итога сопоставим две методические системы (см. табл. 3): методическую систему формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза, разработанную нами, и традиционную методическую подготовку студентов-филологов в педагогическом вузе.

Таблица 3

Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов в педагогическом вузе	Традиционная система методической подготовки студентов-филологов в педагогическом вузе
1	2
1. Постановка задачи формирования креативной компетентности студентов-филологов как важной профессиональной задачи перед студентами и преподавателями вуза	1. В соответствии с Государственным образовательным стандартом 2-го поколения (2005), а также Федеральным государственным образовательным стандартом высшего

1	2
	профессионального образования 3-го поколения (2010) задача формирования креативной компетентности студентов как профессиональная задача не ставится перед студентами и преподавателями вуза
2. Более ранняя постановка задачи развития собственной креативности студентов — с 1 курса — перед участниками образовательного процесса	2. Задача развития креативности студентов перенесена на 3 курс, когда начинается изучение методических дисциплин
3. Более раннее начало формирования креативной компетентности студентов благодаря включению в другие курсы (древнерусскую литературу, античную литературу, пропедевтический курс русской литературы, языкознание, русский язык и др.) элементов данной методической системы (создания критического, художественного и публицистического текстов)	3. Более позднее обращение студентов к созданию собственных критических текстов и фрагментарное обращение к созданию художественных и публицистических текстов
4. Использование преподавателями литературоведческих и лингвистических дисциплин на лекциях и практических занятиях начиная с 1 курса новых методов, технологий и методических приёмов обучения литературе, благодаря чему курс методики преподавания литературы впоследствии приобретает более многоаспектный, глубокий характер	4. Эпизодическое использование преподавателями вуза неметодических дисциплин в своей работе со студентами новых методов, технологий и методических приёмов обучения литературе
5. Систематическое использование преподавателями всех дисциплин на всех предметах элементов методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов	5. Эпизодическое использование методики создания студентами критических и художественных текстов, так как данная задача не ставится перед студентами и преподавателями как важная и значимая

1	2
6. Введение в курс методики преподавания литературы дополнительных, ориентированных на формирование креативной компетентности студентов, при сохранении инвариантной части Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования	6. Курс методики преподавания литературы ведётся в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования
7. Теоретическое обучение ключевым понятиям методики и практическое освоение студентами этапов творческой деятельности (написание различных видов творческих работ, совместное создание методики работы над сочинением-ассоциацией, этюдом, эссе), использование технологий критического мышления, самостоятельная разработка студентами дебатов, полилога, образовательных путешествий и др.	7. Теоретическое обучение ключевым понятиям методики преподавания литературы, теоретическое освоение этапов творческой деятельности (видов творческих работ в средних и старших классах), не используется практическое обучение системе локальных методик (написанию сочинений-ассоциаций, этюдов, эссе), технологиям дебатов, полилога и другим в режиме технологии развития критического мышления
8. Введение инновационных модулей «Теория и методика обучения литературе», «Развитие креативных способностей студентов», «Методика развития творческих способностей учеников»	8. Не вводятся данные инновационные модули, читается вузовский курс «Теория и методика обучения литературе»
9. Новая система преподавания курса методики литературы (новая программа, новые технологии)	9. Традиционный курс методики преподавания литературы, соответствующий Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования 2-го поколения

<p>10. Педагогическая практика, определяемая как интегративный компонент формирования креативной компетентности, носит инновационный характер, который проявляется в усилении исследовательской функции педагогической практики, в создании индивидуальных образовательных маршрутов для студентов</p>	<p>10. Педагогическая практика осуществляется согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования 2-го поколения. Креативная составляющая в исследовательской функции практики, так же как и целенаправленное развитие креативности студента и творческих способностей учеников на педагогической практике, не выявлены</p>
--	--

Таким образом, методическая система формирования креативной компетентности студентов, с нашей точки зрения, будет способствовать профессиональному и личностному росту студентов, обеспечит развитие их креативности и креативности школьников, с которыми студенты будут работать на педагогической практике и в самостоятельной педагогической деятельности, благодаря предполагаемой эффективной работе данной системы.

1.5. Педагогическая практика как интегрирующий компонент целостной системы формирования креативной компетентности будущих учителей-словесников

Большим потенциалом для формирования творческой личности учителя и его успешной профессиональной адаптации обладает педагогическая практика. Именно на педагогической практике в контексте профессиональной деятельности происходит необходимый «добор» знаний студентами, развитие их профессиональных компетенций и формирование профессиональных компетентностей; происходит саморазвитие, самоактуализация, самопознание в результате общения и рефлексии. Нами был определён ин-

новационный характер трёх педагогических практик: усилена их исследовательская функция и креативная составляющая (создание учениками под руководством студентов художественного, публицистического, критического текстов). Все разработанные методические модули, а также педагогические практики объединяют четыре индивидуальных образовательных маршрута, которые выбирают студенты в зависимости от значимости для них методической подготовки в вузе и ориентации на дальнейшую профессиональную деятельность.

Мы определяем *цель педагогической практики* как создание условий для становления личности студента в качестве субъекта профессиональной деятельности как компетентного педагога, способного проявить свою креативную компетентность и наметить пути её дальнейшего формирования.

Реализация данной цели предполагает интегрированный подход к определению и разработке видов деятельности студента, *иную, более расширенную систему задач и умений* по сравнению с традиционно проводящейся педагогической практикой.

Определяя педагогическую практику как интегративный компонент формирования креативной компетентности, мы выделяем следующие функции педагогической практики:

- адаптационную;
- коммуникативную;
- исследовательскую;
- рефлексивную.

Не ставя целью проанализировать каждую из функций, обратимся лишь к тем, которые способствуют формированию креативности учащихся.

В коммуникативной функции выделим:

- умение прогнозировать эффективность использования в практической деятельности студентов-стажёров различных форм устной и письменной речи;
- умение вступать в диалог с текстом художественного и критического содержания;

- умение организовать полилог с участниками образовательного процесса.

Исследовательская функция предполагает:

- использование в практике работы стажёра разных видов творческих работ;
- использование методик развития литературно-творческих способностей учеников;
- активизацию креативности каждого участника образовательного процесса;
- формирование креативной компетентности для дальнейшего усовершенствования известных приёмов и способов деятельности и создания на их основе новых приёмов, способов, методик, технологий, способствующих, в свою очередь, развитию креативности учащихся на новом, более качественном уровне;
- умение провести диагностику креативных способностей учеников «на входе» и «выходе», наметить коррекцию дальнейших действий с помощью специальных методик развития креативных способностей личности.

В рефлексивной функции выделим в качестве основных компонентов применительно к нашей методической системе:

- формирование стремления студентов к самоактуализации, самопознанию, самоанализу;
- формирование устойчивой положительной мотивации к креативной деятельности.

Из цели и функций педагогической практики как интегративного компонента системы формирования креативной компетентности будущих учителей-словесников вытекают следующие *основные задачи педагогической практики, имеющей инновационный характер*:

1. Формирование ценностного отношения к творческой педагогической деятельности.

2. Формирование креативной компетентности в самостоятельной профессиональной деятельности как качественного новообразования, способствующего самоопределению

человека в профессии, эффективному результативному действию, развитию творческой инициативы участников образовательного процесса.

3. Создание условий для личностной творческой самореализации студентов, для динамичного и постоянного совершенствования деятельности будущего учителя, для выработки индивидуального стиля деятельности.

4. Развитие у студентов-практикантов потребности в самообразовании, самосовершенствовании, самоактуализации профессионально-педагогических знаний и умений в условиях, максимально приближенных к самостоятельной профессиональной деятельности.

5. Формирование готовности к самостоятельной творческой деятельности.

На 3 курсе студенты выходят на недельную педагогическую практику в процессе изучения курса методики преподавания литературы. *Цель данной педагогической практики* — мотивация студентов к самостоятельной исследовательской творческой деятельности и вовлечение студентов в творческий процесс общения с учениками, а также в процесс самообразования, творческого саморазвития.

Студенты должны провести диагностику уровня креативности учеников по тестам Джонсона, Рензулли, Гилфорда, интервьюирование учителей-словесников с целью выявления их индивидуального стиля деятельности и соотнесения с типологией учителей по уровню креативности. Затем коррелируются уровни креативности учеников и учителей и делаются выводы о влиянии личности учителя на креативность учеников. Результаты исследования студенты оформляют в виде научной статьи, выступления на научно-практической конференции, курсовой работы или фрагмента будущей дипломной работы.

К концу ознакомительной практики студенты должны подготовить среди прочей документации:

- результаты диагностики уровней креативности учеников тех учителей, за которыми ведётся монографическое

наблюдение (используются авторские методики «Создание текста», «Постановка проблемы»; «Словесная ассоциация» по тесту Гилфорда);

- результаты диагностики креативности учеников тех учителей, за которыми ведётся монографическое наблюдение. Используются тесты Джонсона (оценка учителями уровня креативности учеников) и Рензулли (самооценка учеников своего уровня креативности);

- анкету наблюдения за индивидуальным стилем деятельности учителя на уроке;

- интервьюирование учителя;

- письменный портрет учителя-словесника (на основании проведённого исследования) с использованием типологии учителя по уровню креативности;

- портфолио методических идей по развитию креативности участников образовательного процесса.

На данном этапе педагогической практики студентами использовались следующие методы: эксперимент, наблюдение, создание портфолио.

Далее в зависимости от ориентации на профессиональную деятельность студенты выбирают *индивидуальный образовательный маршрут*, нацеленный на формирование собственной креативной компетентности, который они будут осуществлять в течение года до следующей педагогической практики.

1 маршрут — наблюдение за индивидуальным стилем деятельности учителя, посещение уроков учителя в течение всего учебного года 1 раз в неделю с целью выявления приёмов работы с текстом художественного произведения (анализом и интерпретацией), приёмов и способов, развивающих литературно-творческие способности учеников, описание их в исследовательской, курсовой или дипломной работах.

2 маршрут — работа в творческой мастерской учителя, знакомство с новыми педагогическими технологиями, используемыми учителем в практике обучения, технологиями анализа художественного текста и создания собст-

венного текста, защита некоторых из них в творческой мастерской учителя, а также на практических занятиях в вузе по методике преподавания литературы. Написание статьи для методического сборника с описанием педагогической технологии.

3 маршрут — проведение диагностики уровней креативности школьников с последующим сопоставлением уровня креативности учителя, выявление корреляции между уровнями креативности учителя и его учеников. Написание статьи или небольшой исследовательской работы по итогам эксперимента.

4 маршрут — проведение анкетирования учеников с целью выявления их читательских интересов и формирования читательской культуры. Обработка результатов, выступление на методическом объединении учителей с данным вопросом и выводами. Проведение читательских конференций, праздника книги, презентации любимой книги или современного автора детской и подростковой литературы с целью формирования читательского интереса учеников.

На педагогической практике *4 курса* в 8 семестре (6 недель, охвачены 5—8 классы) студенты составляют паспорт и психологический портрет класса, пишут психолого-педагогическую характеристику наблюдаемого ученика. Это задание выполняется в контексте педагогического и психологического изучения классного коллектива — задания по психологическим дисциплинам и педагогике традиционного характера, предусмотренные Государственным образовательным стандартом.

На данном этапе студенты расширяют и углубляют диагностику креативности учеников, определяют корреляцию креативности учеников и учителей, используя типологию креативности учителей — инновационный характер педагогической практики. Студенты отрабатывают методики развития литературно-творческих способностей учеников, работают над методикой создания художественного и критического текстов, что также является элементами нового по сравнению с традиционно проводящейся педагогической практикой.

Цели данной педагогической практики: адаптация студентов к условиям обучения в общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях в среднем звене — 5—8 классах, мотивация к самостоятельной творческой деятельности с целью самоактуализации, саморазвития, «самодостраивания» себя. Формирование умения выходить в диалоговую позицию с участниками образовательного процесса, с текстом, самим собой, выстраивая свою «Я-концепцию».

Задачи педагогической практики:

- организовать индивидуальную творческую работу с учащимися;
- создать атмосферу творческого поиска для учащихся;
- опробовать методику развития творческих способностей учеников;
- опробовать активные и интерактивные технологии на уроках и на внеклассных мероприятиях: технологию постановки и решения творческих педагогических задач, кейс-стади, педагогических мастерских, дискуссий в режиме технологии развития критического мышления через чтение и письмо; локальные технологии написания сочинения-ассоциации и сочинения-этюда; технологию анализа и интерпретации художественного текста; создания собственного текста;
- провести диагностику креативных способностей учеников по тестам Гилфорда и Рензулли, а также авторским методикам «Создание текста», «Завершение фабулы», «Постановка проблемы», сопоставить её с креативностью учителя, работающего с этими учениками, выявить зависимость уровня креативности учеников от креативности учителя;
- провести интервьюирование и анкетирование учителей, принимающих участие в эксперименте, включённое наблюдение за деятельностью учителя;
- дополнить содержание портфолио методических идей, портфолио личных достижений.

В конце педагогической практики студенты представляют конспекты уроков литературы с обязательным вклю-

чением методик и технологий, развивающих креативные способности учеников, конспект зачётного урока по литературе с включением активных и интерактивных технологий обучения литературе; памятку ученику «Как писать творческие работы» с приложением ученических работ: сочинений-ассоциаций и сочинений-этюдов; портфолио методических идей; творческий отчёт по результатам учебно-творческой или научно-исследовательской деятельности на итоговую конференцию.

В процессе прохождения педагогической практики студентами использовались следующие методы обучения: методы научного познания — эксперимент, наблюдение; исследовательские методы: метод кейсов, проектов; эвристические методы — метод «мозгового штурма», эвристических вопросов, инверсии, синектики; метод рефлексии, а также авторские методики развития творческих способностей учеников.

Планируется продолжение работы студентов в течение года по *индивидуальному образовательному маршруту*:

1 маршрут — работа в творческой мастерской учителя (типология учителей по уровню креативности — 3 и 4 типы — учитель-импровизатор и учитель-исследователь). Написание и презентация исследовательского проекта по обобщению опыта работы учителя.

2 маршрут — создание мультимедийного проекта «Новые технологии обучения литературе».

3 маршрут — исследовательская работа о влиянии креативности учителя на креативность учеников с выступлением на университетской научно-практической конференции преподавателей и студентов.

4 маршрут — подготовка исследовательской работы учеников по проблемам чтения, читательских предпочтений, по детской и подростково-юношеской литературе.

Государственная педагогическая практика на 5 курсе (9 семестр, 6 недель, 9—11 классы) предполагает интеграцию знаний, полученных по всем предметам в период обучения в вузе, и приложение их на практике, максимально

приближенной к самостоятельной профессиональной деятельности. *Цель данной педагогической практики* — реализация всех компонентов креативной компетентности студентов: мотивационного, аксиологического, когнитивного, операционного, рефлексивного в процессе саморазвития, самосовершенствования, «самодостраивания» личности студента в период его профессиональной адаптации эффективно и результативно.

В ходе данной практики студенты используют технологии педагогических мастерских, технологии постановки и решения творческих педагогических задач, педагогическую технологию восприятия художественного произведения как текста культуры, технологию анализа и интерпретации художественного текста. Используя методики развития творческих способностей, учат учеников создавать свой текст как критический, так и художественный; формируют читательскую культуру школьника; учатся формировать широкий культурологический контекст восприятия мира школьниками, в том числе и через образовательные путешествия.

Итоговая конференция проводится в форме «круглого стола» с презентацией проектов, выполненных студентами, при желании студента в качестве примеров приводятся материалы портфеля личных достижений. Студентами анализируются проблемы, с которыми они столкнулись на педагогической практике, и пути их решения.

Педагогическая практика обладает большим потенциалом для формирования личности будущего учителя и его успешной профессиональной адаптации. В этом процессе формируются стили педагогического взаимодействия и имидж будущего учителя, который является важным средством педагогического воздействия на ученика.

Имидж педагога включает совокупность свойств и способностей: *коммуникативные способности* — умение устанавливать контакт с разными типами учащихся, обладать определёнными способностями внушения, умение устанавливать позитивные отношения с учениками, способствующие их творческому росту; *профессиональные спо-*

способности — фундаментальное знание предметов и смежных дисциплин, умение интегрировать их в практической деятельности, культура речи; *дидактические способности* — способность вызвать интерес к предмету через ясность, доступность, простоту и вместе с тем глубину преподавания; *креативные способности* — способность к творческой деятельности, желание привносить в работу новизну, нестереотипность действия, стремление к интересной, эффективной деятельности, через которую у учащихся проявится стремление наполнить свою жизнь новизной и ценностью, обладание стрессоустойчивостью, эмоциональной культурой; *эмпатические способности* — обладание эмоциональной культурой, терпимостью, корректностью и деликатностью, оптимизмом, направленностью на успех, творческой импровизацией, энергетическим потенциалом и чувством юмора.

Однако существуют причины, разрушающие имидж учителя, их указали в анкете ученики: некорректное поведение, взвинченность, крикливость, профессиональная некомпетентность. Среди причин, разрушающих имидж учителя, следует назвать невербальные — неуместный внешний вид, негативные жесты, символизирующие тревогу и неуверенность, неулыбчивость. По определению психолога А. Н. Лука, творчеству мешают страх, чересчур высокая самокритичность, лень. Эти же причины можно отнести к разрушающим имидж учителя.

Мы убедились в том, что в процессе прохождения педагогических практик и наблюдения за индивидуальным стилем деятельности учителя у студентов формируется уважительное отношение к своей педагогической деятельности, вырабатывается целевой подход к креативному обучению, проявляется стремление к тщательному анализу итогов своей деятельности в этом направлении для аккумуляирования позитивного опыта, работы над своим индивидуальным стилем деятельности и профессиональным имиджем. Педагогическая практика выступает и как средство формирования педагогического имиджа филолога.

Таким образом, эффективность педагогической практики повышается, если она приобретает инновационный, креативный характер.

Сегодня невозможно представить себе реальные изменения в сфере высшего профессионального образования, если они не затрагивают фигуру преподавателя. Изменения в сфере высшего образования в связи с введением бакалавриата и магистратуры затрагивают и вопросы организации, содержания, количества, временной протяжённости, места проведения практик. На базе *бакалавриата* — это учебно-исследовательская, учебно-педагогическая практика, на базе *магистратуры* — научно-исследовательская, научно-педагогическая практики.

Бакалавриат. Практика осуществляется на 3 курсе 6 недель в 5—8 классах общеобразовательных школ, гимназий и лицеев, на 4 курсе 6 недель в 9—11 классах на базе средних общеобразовательных школ, гимназий, лицеев.

Задачи учебно-исследовательской педагогической практики на 3 курсе (усилен исследовательский компонент практики):

- подготовить, провести и проанализировать уроки разных типов, используя активные и интерактивные технологии, развивающие креативные способности учеников: технологию постановки и решения творческих педагогических задач, кейс-стади, педагогических мастерских, дискуссий в режиме технологии развития критического мышления через чтение и письмо; локальные технологии написания сочинения-ассоциации и сочинения-этюда;
- создать атмосферу творческого поиска для учащихся;
- опробовать методику развития творческих способностей учеников;
- опробовать приёмы и способы, активизирующие познавательную активность школьников;
- отработать с учащимися основные приемы анализа и интерпретации литературного текста в школе с последующей их корректировкой, создать литературный журнал в школе с творческими работами учеников;
- создать с учащимися собственные художественные тексты с использованием методики развития творческих

способностей личности, публикация их в школьном литературном журнале;

- использовать современные технологии сбора и обработки экспериментальных данных в соответствии с проблемой исследования в области филологии и образования;
- создать портфолио методических идей и личных достижений.

Задачи учебно-педагогической практики на 4 курсе (усилен педагогический, обучающий компонент практики):

- проведение и отработка разных типов и видов уроков в условиях старшей школы с обязательным включением интерактивных методов и технологий, стимулирующих развитие креативности школьников;
- создание условий для саморазвития личности ученика (практическая реализация теоретических положений исследовательской работы);
- сбор экспериментальных данных по сформулированной проблеме исследования;
- участие во внеклассной работе с учащимися (коррекционной и развивающей) с включением интерактивных методов обучения, построенной на базе профильного предметного содержания; подготовка отдельных занятий с креативным компонентом к элективным курсам;
- отработка с учащимися основных приемов анализа и интерпретации литературного текста в школе, создания собственных текстов с последующей публикацией в школьном литературном журнале;
- создание портфолио идей и личных достижений.

Магистратура. Практика осуществляется на 5 и 6 курсах. На 5 курсе (3 недели) в гимназиях и лицеях как научно-исследовательская практика, на 6 курсе (3 недели) как научно-преподавательская практика в педагогическом колледже и педагогическом вузе.

Задачи научно-исследовательской педагогической практики на 5 курсе:

- умение формулировать и решать задачи, возникающие в ходе научно-исследовательской и педагогической

деятельности и требующие углубленных профессиональных знаний;

- умение выбирать необходимые методы исследования, модифицировать существующие и разрабатывать новые методы, исходя из задач конкретного исследования;
- умение обрабатывать полученные результаты, анализировать и осмысливать их с учетом имеющихся данных;
- умение представлять итоги проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, оформленных в соответствии с имеющимися требованиями, с привлечением современных средств редактирования и печати;
- показать владение современными технологиями и методиками обучения на уроках, на элективных курсах, во внеклассной работе;
- разработать и провести систему занятий, отражающих завершённый отрезок процесса обучения.

Задачи научно-педагогической практики на 6 курсе:

- формирование способности ориентироваться в формах организации учебного процесса в среднем специальном учебном учреждении и в учебном процессе высшей школы (лекциях, семинарских занятиях, лабораторных, организации самостоятельной работы студентов);
- использование новых активных и интерактивных технологий (деловых игр, кейс-стади, технологий чтения и письма для развития критического мышления (ЧПРКМ), дебатов, полилогов, «круглых столов» в режиме ЧПРКМ, мастер-классов, творческих мастерских);
- умение студентов проектировать собственную коммуникативно-речевую деятельность;
- использование целеполагания, психологических и педагогических навыков управлением творческим учебным процессом;
- создание портфолио исследовательской работы и личных достижений.

Таким образом, процесс вузовской подготовки филологов — будущих учителей словесности, будь то моноуровневая или многоуровневая подготовка (бакалавриат и ма-

гистратура), имеет важный компонент, интегратор, объединяющий теорию с практикой (один из главных дидактических принципов), а именно *педагогические практики*. В процессе качественно организованной практики можно судить о динамике формирования ведущих компетентностей педагога-филолога, об уровнях сформированности ключевой креативной компетентности студентов-филологов. В процессе педагогической практики студенты моделируют свою будущую профессиональную деятельность, проходя все этапы формирования креативной компетентности учителя-филолога, овладевая приёмами и способами творческой деятельности. Во время практики интенсифицируется не только профессиональное, но и личностное развитие будущего специалиста, намечаются пути дальнейшего самосовершенствования, самоактуализации личности.

1.6. Критерии, показатели, стадии формируемой креативной компетентности студентов-филологов

Разделяя позицию большинства исследователей (Э. де Боно, Э. Торранс, Дж. Рензулли, Р. Стенберг, К. Роджерс, Д. Б. Богдавленской, М. А. Холодной, В. Н. Дружинина и др.) в том, что креативные способности человека с помощью специально организованных занятий и создания креативной среды могут быть «стимулированы и улучшены», мы предположили, что, определив критерии и показатели креативной компетентности студентов-филологов, стадии её формирования, с помощью специальных методов, технологий можно успешно формировать данную компетентность. В процессе работы над содержательной частью критериев мы учли характеристики критерия как мерил для оценки чего-либо: релевантность, значимость, надёжность, объективность, содержание существенного признака исследуемого предмета, его повторяемость.

Обратимся к критериям и показателям креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза,

разработанным нами в результате теоретического анализа основополагающих работ по проблеме исследования и откорректированными в процессе эмпирического наблюдения.

Учёными отмечено, что креативность как способность к творчеству непосредственно связана с таким понятием, как *терминальная ценность* творчества. Автор модели ценностных ориентаций Милтон Рокич определил ценность как «наиболее предпочитаемое личностью и обществом прочное убеждение (верование), проявляющееся в соответствующем ему типе поведения». Рокич провел исследование ценностей, которые впоследствии разделил на инструментальные (способствующие) и терминальные (конечные). Терминальные ценности являются основной целью, которую человек хочет достичь в своей жизни, они могут выступать смыслом жизни, тем, ради чего живет человек: жизнь, свобода, семья, любовь, творчество, нравственность, благополучие. Понимание творчества не как инструментальной ценности (для чего я это делаю?), а как терминальной ценности (во имя чего я это делаю? — во имя роста личности, самосовершенствования) будет способствовать позитивной реализации личности, самодостаточной, самоактуализированной как в профессиональной деятельности, так и в личностном плане.

Под самоактуализацией будем понимать процесс личностного роста, выявления и реализации собственных возможностей, актуальных и потенциальных. Самоактуализации соответствует динамичность, открытость изменениям, развитие, наличие творческого подхода к жизни. Это непрерывный процесс осознания личных жизненных ценностей и их реализации, это особый стиль жизни, в основе которого приверженность бытийным ценностям творчества, активности, самопознания, понимание экзистенциальной ценности актуального момента жизни «здесь и сейчас».

Креативность как творческое отношение к жизни — неперенный атрибут самоактуализации, она проявляется в способности во всём находить возможность для творчества, в поиске принципиально новых решений. Превращая профессиональную деятельность в сферу самореализации,

наполняя её субъективным смыслом, личность самосовершенствуется, самоактуализируется. По А. Маслоу, самоактуализация — это работа над тем, к чему стремится человек. В. Франкл, видя в самоактуализации потенцию к личностному росту, обусловленному осмыслением жизни, считал, что она состоит из непрерывного процесса осознания собственных ценностей и их реализации.

Исходя из вышесказанного, **первым критерием** сформированности креативной компетентности студентов-филологов считаем *потребность в самоактуализации, самореализации, саморазвитии через профессионально-творческую деятельность.*

Для данного критерия нами были выделены следующие **показатели:**

1. Наличие позитивных ожиданий в области профессионально-творческой деятельности.

2. Открытость чужому опыту, восприимчивость и гибкость по отношению к творческой проблеме, творческой ситуации.

3. Эмоциональная устойчивость в ситуации неопределённости и стремление к её разрешению.

4. Способность к личностным изменениям при сохранении основополагающих ценностных установок.

Анализ работ психологов, педагогов, методистов по проблемам соотношения креативности и творчества, принятый в этой главе, собственные наблюдения привели нас к выводу, что креативные, ориентированные на творческое саморазвитие люди психологически готовы к инновациям в профессиональной деятельности, менее подвержены профессиональному «выгоранию», столь часто встречающемуся в наше время. Как стрессовые, так и однообразные, монотонные условия педагогической деятельности не приводят у них к возникновению ощущения бессилия и подавленности, а от этого к безучастности по отношению к профессиональной деятельности.

Креативные личности стремятся проявить свои способности в любимом деле, возможность творчества и само-

реализации доставляет им удовольствие, воспринимается как источник радости и смысл жизни. Поскольку креативность — непрменный атрибут самоактуализации, она проявляется в способности во всём находить возможности для творчества.

Мы разделяем мнение учёных о том, что постановка творческих задач будет способствовать развитию креативности личности так же, как и вариативность их решений. Творческая задача понимается исследователями и как словесная формулировка определенной проблемной ситуации, и как задача, содержащая в себе противоречие, и как цель, данная в определённых проблемных условиях.

Для нас творческая задача — это открытая задача, имеющая не одно правильное решение, из которого всегда появляется содержание нового задания. Построение педагогического процесса при этом рассматривается нами как развивающаяся система творческих задач. Творческую задачу мы понимаем широко: и как умение увидеть противоречие в учебном, критическом, художественном тексте и сформулировать его, и как умение создать проблемную ситуацию, и как умение сформулировать гипотезу в собственной методической деятельности, и умение создать и реализовать методическую концепцию урока, творчески развивающую ученика, и умение проблемно сформулировать вопрос или задание на уроке и др. С нашей точки зрения, умение ставить творческую задачу и решать её свидетельствует о креативности личности.

Поэтому **вторым критерием** сформированности креативной компетентности студентов-филологов является *способность студентов к определению творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности.*

Соответственно **показатели** будут следующие:

1. Выделение творческого противоречия в точках зрения на текст как предмет исследования, в жизни и суждениях героев литературного произведения.

2. Формирование вопроса или задания по тексту художественного произведения.

3. Создание проблемной ситуации, стимулирующей творческую деятельность ученика.

4. Создание новой методической концепции урока, творчески развивающей ученика, или модифицирование старой.

Будущему учителю необходимо быть осведомлённым в области знаний культурологического характера (историко-культурных, эстетических и др.), которые позволят, с одной стороны, достигать целостного системного осмысления картины мира, творчески решать комплекс задач на вариативной основе, например грамотно подходить к анализу и интерпретации текста, с другой стороны, ориентироваться на образование и воспитание «человека культуры». Взяв за основу идею Т. Г. Браже о значимости гуманитарной культуры для учителя, которая рассматривается учёным и как компонент профессиональной компетентности педагога, и как сфера развития его личности, будем рассматривать студента-филолога как носителя культуры, стремящегося к творческому взаимодействию с текстом культуры. Креативная компетентность, предполагающая самоактуализацию в личности творческого начала, обещает стремление и возможность её диалога с текстом.

Третьим критерием сформированности креативной компетентности студентов-филологов будет *способность студентов к созданию критического текста читателя-профессионала*.

Соответственно **показатели** этого критерия будут следующие:

1. Наличие собственной интерпретации художественного текста.

2. Соответствие интерпретации текста авторской позиции и соотносённость с ней собственной оценки произведения (степень объективности / субъективности интерпретации).

3. Диалогичность и проблемность в характере оценивания студентом художественного текста.

4. Использование широкого культурологического контекста (точность использования, глубина и уместность).

5. Композиционная стройность работы (последовательность и логичность изложения).

6. Индивидуальность стиля и выразительность речи.

В этой методической системе важно, чтобы студент сам прошёл все этапы творческой деятельности, овладевая приёмами и способами развития творческих способностей, приобретая навык творческой деятельности. Во второй главе нами доказывается, что более высоких результатов по развитию творческих способностей учеников достигают те учителя, которые сами обладают развитыми творческими способностями и владеют методикой их развития. Вместе с тем достаточно высоких результатов добиваются учителя, не обладающие развитыми творческими способностями, но знающие, как их развивать у других. Поэтому при проектировании методической системы формирования креативной компетентности наиважнейшее место уделялось развитию собственных творческих способностей студентов. Соответственно **четвёртым критерием** сформированности креативной компетентности студентов-словесников будет *способность студентов к созданию художественного и публицистического текста*.

Показателем данного критерия будет качество созданного текста:

1. Наличие художественной образности, позволяющей раскрыть жанровую доминанту текста.

2. Определение лейтмотива текста.

3. Своеобразие интонации, определяющей текст и подтекст работы.

4. Особенности стилистической и языковой выразительности (развёрнутость высказывания с большим количеством сложных синтаксических конструкций — точность, краткость речи; наличие художественных средств выразительности — отсутствие их при ясности и точности мысли; поток сознания).

5. Композиционная стройность работы.

Поскольку текст всегда был и остаётся в филологии объектом изучения, он требует активности восприятия и

от читателя, и от исследователя, эффективного приложения знаний при его интерпретации. В последнее время наибольшую популярность приобрёл филологический анализ литературных произведений, который основан на единстве лингвистического, литературоведческого и культурологического подходов. Это связано прежде всего с тенденцией интеграции знаний, стремлением к воссозданию в сознании студентов целостной «картины мира». Знания студентов в этих областях будут способствовать формированию профессионального читателя-интерпретатора, читателя-критика. Знание методик развития творческих способностей личности даст возможность студентам самим проходить все этапы творческой деятельности, создавать собственные художественные тексты. Студенты в процессе обучения знакомятся с методикой развития литературно-творческих способностей, методикой развития художественных способностей, методикой эмоциональной регуляции творческой деятельности, методикой творческого оценивания творческих работ учащихся. Очень важно, что знание креативных технологий и владение ими поможет более быстрой адаптации молодого специалиста в педагогическом социуме. Таким образом, **пятым критерием** сформированности креативной компетентности студентов-филологов будет *владение методическим инструментарием развития литературно-творческих способностей учеников.*

Показатели данного критерия следующие:

1. Знание механизмов развития литературно-творческих способностей учащихся.
2. Знание методик развития литературно-творческих способностей учеников.
3. Умение создавать локальные методики, ориентированные на литературно-творческое развитие учеников.

Креативность как качество личности проявляется в умении студента создать свой текст (критический, художественный, учебный), выборе собственного пути общения с учениками, в использовании наиболее эффективных приёмов и способов работы с учащимися по развитию их

творческих способностей, в умении научить учеников создавать собственные критические тексты, учитывая при этом авторскую позицию. **Шестым критерием** сформированности креативной компетентности студентов-словесников мы определили *способность студентов научить учеников создавать свой текст читателя-критика (анализ и интерпретацию художественного текста)*.

Показатели данного критерия, с нашей точки зрения, следующие:

Результативное использование методик, позволяющих ученикам создавать тексты, отвечающие следующим требованиям:

1. Отобранный учеником материал соответствует поставленной цели.

2. Выделенная авторская позиция соотносена с собственной позицией читателя.

3. Выявлен смысл структурных элементов текста (сюжета и композиции, многозначности художественной детали, изобразительно-выразительных средств художественной речи).

4. Уместно и точно используется привлекаемый дополнительный материал, создающий контекст интерпретации.

5. Язык и стиль работы (соблюдается композиционная стройность, логичность, ясность изложения).

Креативность является одним из способов самовыражения личности. Креативные люди стремятся к внутренней гармонии через реализацию возможности проявлять свои способности в любимом деле. Возможность самореализации через творчество доставляет удовольствие, воспринимается ими как источник радости. Понимание экзистенциальной ценности момента творчества повышает для них значимость не только результата, но и самого процесса деятельности. Студент-филолог, вступая в диалог с учениками, пытается передать им стремление к творческой деятельности через открытие себя в самостоятельно созданном тексте.

Седьмым критерием сформированности креативной компетентности студентов-словесников будет *способность*

студентов научить учеников создавать свой художественный и публицистический текст.

Показатели данного критерия следующие:

1. Степень самостоятельности учеников в создании текста.
2. Наличие в тексте учащихся художественной образности, позволяющей раскрыть жанровую специфику текста.
3. Выразительность речи (богатство, уместность и правильность использования тропов).
4. Индивидуальность стиля (развёрнутость высказывания; точность, краткость речи; поток сознания).
5. Композиционная стройность работы.

Неполнота или недостоверность информации об условиях реализации решения, наличие фактора случайности или противодействия рождает неопределённость ситуации. Принятие решения в условиях неопределенности означает выбор варианта решения, когда одно или несколько действий имеют своим следствием множество частных исходов, но их вероятности совершенно неизвестны. Неопределенность характерна для некоторых решений, которые приходится принимать в быстро меняющихся обстоятельствах. Креативность личности и проявляется в условиях недостаточности знаний, но при явном намерении решить возникшую творческую задачу. Несоответствие настоящего опыта и требований текущего момента, модели поведения «включают» интуицию и полученный ранее опыт творческой деятельности, личностные качества, которые служат импульсом к решению творческой задачи в ситуации неопределённости.

Поэтому **восьмой критерий** сформированности креативной компетентности студентов-словесников определим как *способность студентов к уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределённости на уроках, во внеклассной работе по предмету.*

Показатели данного критерия будут следующие:

1. Готовность к эффективному использованию методик развития литературно-творческих способностей учеников.

2. Создание специальных способов деятельности, отбор необходимых для данного случая.

3. Готовность к эффективному переносу знаний, умений и навыков в новую ситуацию (эффективное использование филологической, культурологической, психолого-педагогической, методической компетенций, входящих в креативную компетентность студентов).

Данные критерии измеряемы, объективны, в них отражены существенные характеристики креативной компетентности, они повторяемы на определённых стадиях формирования креативной компетентности.

Стадии формирования креативной компетентности студентов-филологов

Мы предположили, что специальная система теоретической, методической и практической подготовки в педагогическом вузе вооружит студентов необходимыми компетенциями и будет способствовать формированию их креативной компетентности, обеспечивающей, в свою очередь, развитие креативности школьников. Поскольку любая эволюция спирально-циклична, то и творчество тоже имеет волнообразный, циклический характер. Так как формирование креативной компетентности процесс неравномерный и гетерохронный, считаем важным рассматривать его как переход от одной стадии формирования креативной компетентности к другой по мере качественного накопления и изменения данного феномена. В результате аналитической работы с научной литературой, многолетнего преподавания в педагогическом университете, собственно-го мысленного эксперимента нам удалось выявить четыре стадии (уровня) формирования креативной компетентности студентов-филологов — будущих учителей: *стадии репродукции, активизации, интеграции, творчества*.

Стадии формирования креативной компетентности личности развиваются спиралевидно, каждый виток сопровождается более ценным качеством, которое приобретает че-

ловек в процессе личностного и профессионального совершенствования.

Репродуктивная стадия формирования креативной компетентности студента-филолога

Мотивационный и аксиологический компоненты мало актуализированы, потребность в достижении креативных результатов недостаточно выражена. Студент не выходит в своей деятельности за пределы известных ему правил, предпочитает работать по подсказке, по выверенным образцам, затрудняется в оперировании профессиональными знаниями, в умении выстроить содержание предмета как систему творческих задач, допускает смысловые искажения в понимании текста. В трактовке текста не видит иной интерпретации, не умеет создать свою, наблюдаются смысловые искажения в понимании традиционного, новаторского. Студент находится под влиянием стереотипов массового сознания, клише, затрудняется в выходе в диалоговую позицию, не умеет строить полилог. Студент «потребляет» знания, не выходя за пределы обозначенных задач, за пределы обыденного опыта. По определению Л. С. Выготского, репродуктивный тип деятельности заключается в том, что человек воспроизводит или повторяет уже раньше созданные и выработанные приемы поведения или «воскрешает следы от прежних впечатлений». Способность к самоактуализации, к «усилению себя» выражена слабо.

Активизирующая стадия формирования креативной компетентности студентов-филологов

Мотивационный компонент присутствует, но недостаточно выражен. У студента существует потребность в самореализации и самоактуализации, умении брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, решение проблемы, имеется запас знаний, которые применяются студентом при решении творческих задач (методическая и филологическая компетенция), развито дивергентное мышление.

Студент предвидит ситуацию и пытается внести в неё изменения, но остерегается что-либо кардинально менять. Подвержен чужому влиянию, мнению, по-прежнему нахо-

дится под влиянием стереотипов, которые, однако, пытаются разрушить.

По-прежнему нет выхода на широкое прочтение текста, студент не видит полисмысловую основу текста, затрудняется в создании своего текста как критического, так и художественного.

Студент знаком с методиками развития творческих способностей учеников, некоторые из них применил на практике по образцу в сильных классах и, самостоятельно адаптировав их, в классах коррекции пытается самостоятельно действовать по алгоритмам. Знает психолого-педагогические механизмы, стимулирующие развитие творческих способностей учеников, обладает высоким уровнем подражания с поиском индивидуального стиля деятельности. Студент способен проанализировать свою деятельность в заданном направлении и оформить результаты в виде реферата или доклада.

Интегративная стадия формирования креативной компетентности студентов-филологов

Мотивационный компонент проявляется достаточно активно. Студент не допускает смысловых искажений исходного текста, способен вступить в диалог с автором, интерпретаторами, контекстом и при этом создать собственный текст культуры. Знает методики развития творческих способностей, эффективно использует литературоведческий, лингвистический анализ текста, широкий культурологический контекст. Предвидит ситуацию, владеет методическим инструментарием, способен выйти в диалоговую позицию с текстом, Другим, самим собой, однако всё ещё затрудняется организовать полилог, изменить свою позицию в результате позитивного влияния Другого.

Студент способен не только усваивать готовое знание, но и интегрировать новое.

Творческая стадия формирования креативной компетентности студентов-филологов

Студент понимает, что одной из главных жизненных ценностей является творчество, что это «фундаментальная

характеристика жизни», и стремится наполнить свою жизнь ценностным смыслом, ощущая потребность в улучшении качества жизни через самосовершенствование. С одной стороны, деятельность студента сильно мотивирована потребностью в творчестве как источнике самореализации и самоактуализации, понимаемой как стремление личности развиваться в направлении всё большей сложности, самодостаточности, зрелости и компетентности; с другой стороны, самоактуализируясь, он становится «более творческим». Действует эффективно в ситуации неопределённости, не боясь принимать решения, при этом несёт ответственность за их реализацию, использует методики развития творческих способностей, включает в свою деятельность механизмы развития творческих способностей учеников.

Создавая критический текст, студент пользуется широким культурологическим контекстом, не допускает смысловых искажений в понимании традиционного и новаторского, способен увидеть полисмысловую основу текста, не теряя при этом гедонистического отношения к нему. Студент способен создать собственный художественный текст и, понимая уникальность творчества, так или иначе научить учеников создавать свои. Он понимает, что творчество учителя особое, оно направлено на созидание человека, оно «отпечатывается» на облике учащегося в той или иной мере (А. И. Субетто) и приобретает особое, педагогическое измерение.

С таким пониманием творчества и творческой деятельности связана рефлексия студента, которая выражается и в изменении личности к самой себе, к собственному «Я», и в изменении отношения к своим знаниям, умениям, и в выстраивании новых отношений с субъектами образовательного процесса. Содержанием рефлексии является противоречие, которое меняет отношение личности к своей деятельности и заставляет по-новому выстраивать себя. Следовательно, творчество (созидание) сопровождается всегда разрушением определённой структуры в системе, разрушением того, что устарело. Возникает ситуация неопреде-

лѐнности, в которой вынуждена жить личность, уже приобретающая опыт творческой деятельности. Возникает новый тип человека, который А. Маслоу назвал «самоактуализирующийся человек».

В итоге сформулируем ещё раз **критерии** интегрального многофакторного свойства личности, обуславливающего на профессиональной основе развитие творческих способностей учащихся и саморазвитие собственных творческих способностей — **креативной компетентности студентов-филологов**, которые могут быть замерены, «стимулированы и улучшены»:

1. Потребность в самоактуализации, самореализации, саморазвитии через профессионально-творческую деятельность.

2. Способность студентов к определению творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности.

3. Способность студентов к созданию критического текста читателя-профессионала.

4. Способность студентов к созданию художественного и публицистического текста.

5. Владение методическим инструментарием развития литературно-творческих способностей учеников.

6. Способность студентов научить учеников создавать текст читателя-критика (анализ и интерпретацию художественного текста).

7. Способность студентов научить учеников создавать свой художественный и публицистический текст.

8. Способность студентов к уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределѐнности на уроках, во внеклассной работе по предмету.

Стадии формирования креативной компетентности будущего учителя словесности (*репродуктивная, активизирующая, интегративная, творческая*) развиваются по спиралевидному направлению, каждый виток сопровождается более ценным качеством, которое приобретает студент в процессе личностного и профессионального совершенствования.

1.7. Текст, созданный обучающимися, как один из показателей сформированности креативной компетентности студентов-филологов

Формируя у студентов-филологов педагогического вуза среди других компетенций филологическую, которая включает в себя литературоведческую, лингвистическую, языковую, будем учитывать, что к компетенции лингвистики относится изучение эстетической функции языка, рассмотрение композиционной структуры художественных произведений. К компетенции литературоведения относится изучение образной, композиционной структуры текста, идейного замысла произведения, соотношения авторской и читательской позиции, к языковой компетенции — овладение богатством языка, освоение его норм. Именно в процессе анализа и интерпретации текста формируются литературоведческая, лингвистическая, языковая компетенции.

Поскольку *текст* выступает в нашей методической системе *основным средством обучения*, в процессе работы нами исследовались *тексты критические* (анализ и интерпретация), *художественные* (сказка, притча, фантастический, юмористический, приключенческий рассказ, детективная история, сочинение от лица литературного героя), *публицистические* (сочинение-этнод, сочинение-ассоциация, эссе), созданные студентами и под их руководством учениками; исследовались *учебные тексты* — конспекты уроков, дебаты, полилоги, образовательные путешествия, разработка студентами отдельных методик и локальных технологий, направленных на эффективную работу с учениками; портфолио.

Под «*критическим текстом*» будем понимать текст, созданный в результате анализа или интерпретации художественного произведения. Мы исходим из того, что интерпретация является результатом постижения смысловой целостности произведения, переходом от анализа к синтезу, от отношения к произведению как предмету исследования к более субъективному его проживанию, которое

связано с духовной активностью интерпретатора, осмыслением его с включением культурологического контекста, интуитивного постижения предмета исследования. Анализ структуры произведения предваряет истолкование, его интерпретацию.

Интерпретация как вторичный компонент понимания (первичный — это интуитивное постижение предмета) является одним из важнейших понятий герменевтики, представители которой (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Г. Г. Гадамер, П. Рикёр, Г. Г. Шпет) считали, что интерпретация устремлена к постижению, к «досотворению» понимаемого, обнаружению скрытого смысла в смысле очевидном. По мнению Ф. Шлейермахера, задача толкователя текста состоит в том, чтобы «понять речь сначала так же хорошо, а затем лучше, чем её инициатор», осознать то, что для говорящего «оставалось неосознанным»¹⁸. Эта сторона интерпретации текста является, с нашей точки зрения, важной в осмыслении доли творческого начала в самостоятельной деятельности реципиента. «Интерпретация — это избирательное и в то же время творческое (созидательное) овладение высказыванием» (В. Е. Хализев)¹⁹. При создании интерпретации мы имеем в виду читательскую интерпретацию литературного текста, читателя рассматриваем как соавтора произведения, участвующего в диалоге, «встрече» с автором (Ю. М. Лотман). Для нас важно, чтобы студент, ученик поняли авторское видение текста, но также важны в отдельных случаях «ассоциативные представления и чувства», возникающие у читателя независимо от воли автора (Я. Мукаржовский)²⁰. Разные ассоциации вызывают разные «наращения смысла» (термин В. В. Виноградова). Мы считаем, что собственная читательская ини-

¹⁸ Шлейермахер Ф. Герменевтика // Общественная мысль. IV. М., 1993. С. 233.

¹⁹ Хализев В. Е. Теория литературы : учебник. 3-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк. 2002. С. 142.

²⁰ Мукаржовский Я. Исследования по эстетике и теории искусства. М., 1994. С. 219, 240.

циатива позволит актуализировать творческие способности, заложенные в читателе, сделать личностным ощущение текста автора, вызвать живой интерес к автору и его произведению, и признаём, что при этом необходимо формирование у читателя понимания того, что у текста есть право автора.

Под созданным учащимся (студентом или учеником) *художественным текстом* в нашей работе будем понимать текст, который отвечает следующим критериям: при цельности и связности, свойственным любому тексту как системе знаков, наличие художественного образа, целостного или фрагментарного, выразительность речи (богатство речевого строя, уместность и правильность использования тропов), индивидуальность стиля, который может проявляться как в развёрнутости высказывания, так и в точности и краткости речи, а может проявляться и в «потоке сознания».

Художественные тексты, созданные учащимися, могут быть разных жанров: сочинение-ассоциация, этюд, письмо литературному герою, письмо от лица литературного героя, странички из дневника литературного героя, литературный портрет, художественное и философское эссе; различного вида творческие работы: сочинение сказки, загадки, фантастической истории, фантастических гипотез, детективного рассказа, юмористической истории, киносценария, стихотворения, пьесы, мизансцен.

Публицистический текст, написанный учащимися, характеризуется личностным отношением автора к проблеме, поднятой в тексте, эмоционально окрашенным отношением к излагаемым фактам. Стремление автора доказать правильность своей позиции придаёт тексту эмоциональность, полемичность, иногда некоторую открытую тенденциозность.

Из характерологических особенностей публицистического стиля мы выводим следующие критерии оценки качества созданного текста: наличие авторской позиции, изложенной ясно и понятно; соблюдение норм речевой культуры: выражение эмоций не должно превращаться в един-

ственную задачу автора текста; наличие эмоционально окрашенной лексики и использование изобразительно-выразительных средств языка; определение лейтмотива темы и проведение его через весь текст.

Публицистический текст может быть следующих жанров: эссе, очерк, статья в газету, заметка, реклама, речь по поводу какого-либо события, (например, речь, произнесённая на открытии памятника), отзыв, рецензия.

Учебный текст предназначен для усвоения содержательной и учебной информации. Это цельный и связный, дидактически организованный материал с установкой на обучение и развитие перципиента. Для учебного текста важен факт адресата, то есть учёт предназначенности текста для определённого контингента обучаемых, характера поставленных перед ними учебных творческих задач.

Учебный текст должен организовывать работу обучаемого, мотивировать его, объяснять что-либо, управлять мышлением перципиента посредством вопросов, развивать его креативные способности, задавать работу по самоконтролю, по самоанализу процесса обучения. Учебный текст является источником дидактической информации, определяющей содержание и характер самостоятельной учебной деятельности учащегося. В зависимости от обращённости к обучаемому (студенту, ученику, учителю) будет преобладать та или иная особенность учебного текста и виды учебного текста. В контексте нашего исследования важными являются следующие виды учебного текста: конспект урока, учебный диалог, полилог, дискуссия, дебаты, образовательные путешествия, кейс-стади, сформулированные противоречия, проблемные ситуации.

Учебный текст — обучающий текст, следовательно, он должен включать средства, способы, благодаря которым деятельность учащегося стимулируется, мотивируется, программируется и реализуется, приводя в конечном счете к достижению целей, стоящих перед учебным процессом. Учебный текст должен быть дидактичным и доступным обучаемому, учитывать уровень его общей культуры, степень литературного образования и литературного развития.

Учебная информация предъявляется в виде определенным образом сконструированных ситуаций, в которых учтены цели учебного процесса, уровень обученности учащегося, его общей культуры, степень его литературного образования и литературного развития. Учебный текст должен быть креативным, вызывающим желание действовать творчески и по возможности формирующим креативные умения реципиента.

Если текст рассматривать как систему знаков, то и урок (в нашем варианте также занятие в вузе) может быть тоже рассмотрен как единый текст, чем он и оказывается, будучи запечатлённым в стенограмме или «фотографии» занятия, которую можно зафиксировать письменно. *Учебный текст* (урок, занятие в вузе) обладает следующими функциями:

- *референтной*, так как у текста есть смысл, раскрывающий авторскую позицию, авторское видение героев, событий, средств создания художественного образа и др., интерпретировать текст можно в полифонии вариантов, и она во многом будет зависеть от автора текста урока;

- *рецептивной*, так как у текста есть потенциальный адресат и смысл, вложенный в текст, должен быть им понят;

- *креативной*, так как у текста есть автор, который вправе выбрать близкую ему литературоведческую концепцию, равно как и методическую, или положить в основу собственную методическую концепцию.

Вокруг любого текста возникает коммуникативное поле, в данном случае учебная ситуация, о которой можно говорить как о реализованной или нереализованной. Реализованной она будет в том случае, если диалог участников коммуникативного поля состоялся, если осуществилось адекватное понимание говорящего реципиентами. Учебная ситуация будет нереализованной в том случае, если произойдёт непонимание или неверное понимание текста реципиентом.

Лекция, семинарские занятия (урок), на которых реализуется замысел преподавателя (учителя) и цели преподавателя (учителя) и студента (ученика), учебный диалог,

который создает ситуацию партнёрства, сотрудничества педагога и учеников в культурном пространстве художественного текста, рождает «текст» обучающегося. Он складывается из «встречи» креативного потенциала преподавателя, сложного текстового потенциала автора художественного или учебного текста и жизненного, эстетического, учебного опыта обучающегося. Под таким воздействием, «правильным и целенаправленным», потенциальная креативность обучающегося, как мы предполагаем, перейдёт в актуальную креативность и даст свои результаты.

Таким образом, в результате учебного диалога, «встречи» автора художественного текста и читателя возникает новый текст, результат столкновения двух сознаний — автора и реципиента, пытающегося овладеть смыслом произведения. Отчасти он лишь выявляет и воспроизводит смысл комментируемого текста, кроме того, реципиент несет новые смыслы, возникшие в результате столкновения нескольких текстов: автора художественного произведения, автора учебного текста (преподавателя) и своего, личного понимания текста. Одним из критериев сформированности креативной компетентности студентов-филологов является способность к созданию текста (критического, художественного, публицистического), а также способность научить этому учеников, при этом показателем данного критерия будет качество текста, описанное выше.

Выводы

1. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов базируется на определённых принципах построения и функционирования, которые основаны на реализации философских, педагогических, методических принципов. *Принципами* построения данной методической системы являются интегративность и автономность, модульность, гибкость, дифференцированность, надпредметность, ориентация на работу с текстом, личностное восприятие художественного текста. К *принципам функционирования* данной методической системы отно-

ся открытость, непрерывность, управляемость и самоуправляемость, диалогичность, этапность, соответствие форм и методов работы преподавателя характеру изучаемого текста, установка на творческое саморазвитие, со-творчество, ориентация на переход от интуитивного действия в ситуации неопределённости к осознанному решению задачи.

2. При формировании креативной компетентности важно сохранить глубину фундаментальных знаний по отдельным дисциплинам, так как они являются основой формируемой компетентности, поэтому необходимость соблюдения принципа интегративности при автономности литературоведческих, лингвистических, методических, педагогических, эстетических дисциплин является особенностью данной методической системы.

3. Наша методическая система предполагает более раннюю постановку задачи (начиная с 1 курса) формирования креативной компетентности студентов-филологов перед преподавателями вуза и студентами. Преподаватели литературоведческих и лингвистических дисциплин в своей работе используют новые (креативные) методы и технологии обучения литературе, что способствует слаженной работе системы и, с нашей точки зрения, формированию надпредметного интегративного результата — креативной компетентности студентов-словесников.

4. Интеграция филологических дисциплин осуществляется в области работы с художественным текстом, который, в свою очередь, является интегрирующей единицей филологических дисциплин, выступает основным средством обучения студентов. Мы предположили, что сформировать креативную компетентность студентов-словесников возможно, сделав актуальной данную задачу для всех преподавателей, принимающих участие в эксперименте, начиная с первого курса обучения, сориентировав их на надпредметный (интегративный) результат, отвечающий цели проектируемой системы.

5. Смоделированная научно обоснованная программа имеет цель непрерывного и поэтапного формирования про-

фессиональной креативной компетентности студентов-филологов начиная с первого курса на протяжении всего периода обучения в вузе.

6. Данная методическая система обеспечивает студентам возможность самим пройти через все этапы творческого процесса от подражания через творческое подражание, подражательное творчество к самостоятельному творчеству, тем самым потенциальную креативность, имеющуюся у каждого субъекта образовательного процесса, перевести в актуальную, что даст новый толчок к развитию личности и позволит ей перейти на новую стадию формирования креативной компетентности.

7. Поскольку формирование креативной компетентности студентов-филологов — процесс неравномерный и гетерохронный, считаем важным рассматривать его как переход от одной стадии формирования креативной компетентности к другой по мере качественного накопления и изменения данного феномена. В нашем случае это будут стадии репродукции, активизации, интеграции, творчества.

8. В результате теоретического анализа основополагающих работ по проблеме исследования, собственного опыта преподавания в вузе и школе нами были разработаны критерии и показатели креативной компетентности студентов-филологов.

9. Процесс вузовской подготовки филологов — будущих учителей словесности — имеет важный компонент, интегратор, объединяющий теорию с практикой, — педагогическую практику. В нашей методической системе педагогическая практика имеет инновационный характер, у неё иная, расширенная система задач и умений: умение студентов собирать, описывать и анализировать опыт учителей; умение студентов описывать и анализировать свой собственный опыт; умение студентов развивать литературно-творческие способности учеников, умение самосовершенствоваться в процессе своей творческой педагогической деятельности; определённые научно-исследовательские задачи.

10. В процессе качественно организованной инновационной практики можно судить о динамике и стадиях формирования креативной компетентности студентов-филологов.

11. В процессе формирования креативной компетентности студентов-филологов использовалась авторская методика развития творческих (литературно-творческих) способностей, инновационные технологии: дебаты, мастерские построения знаний, полилог, дискуссии, выполненные в режиме технологии развития критического мышления через чтение и письмо, авторские локальные технологии написания сочинения-ассоциации, сочинения-этюда, а также традиционные технологии с инновационными элементами (лекции разных типов).



Рис. 2. Модель формирования креативной компетентности студентов-филологов

Глава 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

2.1. Построение экспериментальной работы

Для проверки выдвинутой концепции нами была организована экспериментальная работа, в которой приняли участие 228 студентов, 39 преподавателей филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета, 6 преподавателей, 17 студентов Оренбургского педагогического колледжа № 2, 10 преподавателей, 56 студентов Вятского государственного гуманитарного университета.

Процесс формирования креативной компетентности студентов-филологов монографически изучался у 78 студентов филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета.

Целью **констатирующего этапа эксперимента** было исследование креативности студентов экспериментального 1 и 3 контрольного курса (1 курса, так как студенты только приступают к профессиональной подготовке, и именно с 3 курса в соответствии с традиционной вузовской подготовкой начинает изучаться методика преподавания литературы и русского языка), мотивации студентов к профессиональной деятельности, выяснение студенческих ожиданий, связанных с выбранной профессией, стремления к творческой самореализации, саморазвитию, самосовершенствованию.

Данный этап дал возможность выявить мотивацию у студентов при поступлении на филологический факультет и в дальнейшем — зависимость мотивации и результатов обучения и саморазвития студентов в процессе экспериментальной работы, определить «болевы́е точки» подготовки абитуриентов в общеобразовательной школе к поступлению в вуз и определить координацию деятельности вуза

и школы в этом направлении. Констатирующий этап позволил выявить готовность студентов к развитию собственной креативности и к развитию креативности учеников, выявить факторы, препятствующие этому процессу, и способы устранения барьеров на пути к творчеству.

Целью формирующего этапа эксперимента была реализация концепции методической системы формирования креативной компетентности студентов филологического факультета педагогического вуза. Задача формирующего этапа эксперимента — активизация всех компонентов формируемой креативной компетентности студентов — будущих учителей русского языка и литературы: мотивационного, аксиологического, когнитивного, операционального, рефлексивного в совместной деятельности преподавателей всех дисциплин. На данном этапе важно формирование филологической, культурологической, психолого-педагогической, методической компетенции. Реализации принципа надпредметности процесса формирования креативной компетентности студентов-филологов выстраивалась через систему творческих задач. Работа проводилась в следующих направлениях:

- Проведение долгосрочного эксперимента на базе филологического факультета ОГПУ, Оренбургского педагогического колледжа № 2 (2005—2009 гг.).

- Разработка модульного построения содержания и процесса обучения студентов в курсе «Теория и методика обучения литературе», ведущей идеей которого стало развитие собственной креативности студентов и обучение студентов развитию творческих способностей учеников образовательных школ. Разработка и экспериментальная проверка проблемного модуля «Развитие креативных способностей личности», а также модуля «Методика развития творческих способностей школьников». Проверка программы формирования креативной компетентности студентов-филологов.

- Задействование всех предметов, изучаемых студентами филологического факультета исходя из задач экспе-

римента и конечного результата (формирования креативной компетентности).

- Разработка и внедрение инновационных форм педагогической практики.

- Работа студентов совместно с преподавателями вуза с одарёнными детьми по индивидуальному образовательному маршруту.

- Внедрение активных и интерактивных методов обучения студентов, креативных технологий и методик, развивающих собственные креативные способности студентов и обучающихся развитию этих способностей у учеников.

- Эта же работа проводилась на базе Оренбургского педагогического колледжа № 2 в экспериментальной группе и контрольной группе. Часть преподавателей, проводящих занятия в педагогическом колледже, — преподаватели педагогического вуза, принимавшие участие в эксперименте.

Оценочно-контрольный этап эксперимента позволил зафиксировать и проанализировать результаты, а также прогнозировать перспективы дальнейшей деятельности. Отдалённые результаты проведённого эксперимента осмыслились в теоретическом и практическом аспектах самим исследователем, разработавшим методику проведения экспериментальной работы, докладывались и обсуждались на научно-практических конференциях городского, регионального, всероссийского значения, а также в дипломных работах студентов, на аспирантских проблемных семинарах ОГПУ и Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (АППО), в работах учителей школ на высшую аттестационную категорию.

Исследование процесса формирования креативной компетентности студентов-филологов осуществлялось и фиксировалось с помощью комплекса методик:

- монографических характеристик процесса формирования креативной компетентности студентов, участвовавших в экспериментальной работе. Автором были составлены и проанализированы 78 характеристик студентов, этими же студентами были написаны самохарактеристики, дана самооценка креативных способностей, затем были

составлены характеристики этих же студентов другими студентами и учителями, у которых они проходили педагогическую практику. В результате такого широкого анализа личностных изменений под воздействием определяющих факторов разработанной нами методической системы, сопоставительного анализа этих данных были сделаны выводы и обобщения об эффективности работы методической системы формирования креативной компетентности студентов;

- анкетирования, интервьюирования, позволяющих выявить мотивы и ценностные ориентации студентов в процессе экспериментальной работы;

- анкетирования и интервьюирования преподавателей вуза, работающих со студентами, помогающих определить направление работы по развитию креативных способностей студентов и степень актуальности данной проблемы для преподавателей вуза. Были проанализированы 19 анкет и интервью с преподавателями вуза и 6 анкет и интервью с преподавателями педагогического колледжа;

- методики оценки творческих работ студентов, а также анализа и интерпретации ими художественного текста;

- авторских методик «Создание текста», «Завершение фавулы», «Постановка проблемы» с целью проведения качественного анализа текстов, созданных студентами и их учениками на педагогической практике;

- наблюдения за индивидуальным стилем деятельности студентов с целью фиксирования их продвижения от репродуктивной стадии формирования креативной компетентности к творческой стадии;

- оценки урока студентов как учебного текста на педагогической практике (конспект и его реализация);

- самооценки студентами деятельности по развитию собственных креативных способностей и развитию творческих способностей учеников;

- методики «портфелей личных достижений», фиксирующей результаты творческого труда каждого студента. Технологические карты, конспекты уроков, рефлексивные

дневники; банк методических идей, позволяющих сделать выбор в пользу тех или иных гуманитарных технологий, рефлексивных технологий, методов работы, форм, позволяющих самосовершенствоваться в работе по развитию собственных креативных способностей и креативных способностей учеников на педагогической практике;

- отдельных методик, направленных на диагностику уровней сформированности креативной компетентности, представляющих собой формирующие и корректирующие методики, что позволяет сделать процесс обучения студентов более эффективным;

- рейтинговой системы оценки качества сформированной креативной компетентности студентов;

- математико-статистических методов обработки результатов.

Такой обширный исследовательский инструментарий дал возможность проверить эффективность формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза в данной методической системе посредством компетентностного подхода, интегрирующего суть деятельностного, личностно ориентированного, акмеологического, контекстного, андрагогического подходов. Процесс формирования креативной компетентности студентов-филологов проходил в три этапа:

1 этап — адаптационный, охватывающий 1 курс обучения,

2 этап — формирующий — 2,3,4,5 курсы,

3 этап — контрольный — конец выпускного 5 курса.

В процессе работы в результате диагностики формируемой креативной компетентности по критериям и показателям и определения стадий формирования было выявлено, что адаптационный этап эксперимента соотносится с репродуктивной стадией формирования креативной компетентности студентов-филологов, формирующий этап — с активизирующей и интегративной стадиями, контрольный этап — с творческой стадией, хотя мы и понимаем некоторую условность этого деления. Поскольку процесс формирования креативности носит гетерохронный харак-

тер, мы предположили, что студенты могут опережать или несколько отставать в переходе с одной стадии формирования креативной компетентности на другую. В этом случае мы учитывали индивидуальные особенности студентов и создавали индивидуальные образовательные маршруты. Некоторая условность соотнесения стадий формирования креативной компетентности с этапами экспериментальной работы и курсами объясняется удобством фиксации промежуточных результатов исследования и их анализа. В ходе эксперимента анализировались критические, художественные, публицистические тексты, созданные студентами и под их руководством учениками, учебные тексты (конспекты уроков и сами уроки), участие в разработке лично ориентированных технологий, портфолио, где фиксировалась рефлексия студентов, технологическая карта студентов.

Для более объективной оценки сформированности креативной компетентности студентов-словесников нами были определены критерии и показатели, которые замерялись специальными методиками при переходе студентов с одной стадии на другую. Стадии формирования данной компетентности студентов-словесников определялись суммарной оценкой (самооценкой и экспертной оценкой) по критериям и показателям. В роли экспертов выступали преподаватели вуза, учителя школ, где проходили педагогическую практику студенты, автор с целью коррекции дальнейшего пути формирования данного феномена, ибо «оптимально развивающим может быть лишь такое обучение, которое развивает учащихся с уже достигнутого уровня» (Н. А. Менчинская, 1966).

При создании методической системы нами учитывался креативный компонент каждого предмета, спецкурса, спецсеминара и возможности эффективного использования его в контексте исследования. Преподаватели получали консультации в процессе проведения эксперимента по использованию новых гуманитарных технологий, интерактивных методов и форм обучения студентов. Нами обрабатывались и осмысливались результаты креативной деятельности студентов по всем предметам, совместно с пре-

подавателями других дисциплин намечались пути дальнейшей работы по формированию креативной компетентности студентов-словесников.

Педагогические практики и работа студентов в творческих мастерских под руководством учителя в течение всего срока обучения дали нам возможность увидеть динамику формирования данной компетентности, убедиться в эффективности условий её формирования.

Формирование креативной компетентности студентов-филологов осуществлялось методом «погружения» студентов в проблему в течение всех лет обучения в вузе посредством проблемного обучения с учётом вариативности обучения, дифференциации и индивидуализации обучения. Это проявлялось в создании различных форм микрообучения (спецкурсов, спецсеминаров, практикумов, консультаций, индивидуальных образовательных маршрутов), в модульном обучении, в организации исследовательской деятельности студентов, в решении разного уровня сложности творческих задач.

В процессе «погружения» в проблему студентов и преподавателей на кафедрах создавался банк инновационных технологий, интерактивных методов обучения. Студенты занимались накоплением и систематизацией педагогического и методического материала в виде «педагогических копилочек» в портфолио, что усиливало их интерес к педагогической деятельности.

2.2. Констатирующий этап экспериментальной работы

С целью выяснения мотивации студентов при поступлении в университет было проведено собеседование с абитуриентами в процессе сдачи вступительных экзаменов (опрошены 92 абитуриента) и анкетирование студентов 1 курса (78 студентов). Предмет исследования — наличие позитивных ожиданий у студентов от процесса обучения в вузе. Цель — выявить внутреннюю и внешнюю

мотивацию абитуриентов и студентов при поступлении в педагогический вуз на филологический факультет, а также место креативной составляющей в ожиданиях студентов от процесса обучения.

Собеседование с абитуриентами показало, что решающим фактором в выборе вуза и факультета стало желание стать филологом, на втором месте в ранжировании мотивов — любовь к детям. Ни один из абитуриентов не сказал, что это был случайный выбор или что они не будут связывать образование с будущей профессией. Мы допускаем некоторую долю неискренности абитуриентов в ответах, может быть, из-за боязни некоторой пристрастности при зачислении в вуз.

С нашей точки зрения, более реальную картину дало анкетирование студентов 1 курса, которые успели получить первые впечатления от учебного процесса (анкета предложена в приложении).

Данная анкета полузакрытого типа предоставляет возможность выявить мотивы поступления студентов в педагогический вуз, их ожидания от процесса обучения, адаптацию к новой учебной среде, наметить пути работы преподавателей со студентами.

При подсчёте результатов мы учитывали ответы по нескольким параметрам, так как студенты указывали сразу несколько мотивов в выборе своей будущей профессии (см. табл. 4)

Таблица 4

**Решающие мотивы в выборе профессии студентами
1 курса в процентах (при n студентов = 78):**

1. Желание стать учителем-филологом, совершенствование своего образовательного уровня	54,2%
2. Овладение правильной, грамотной речью	33%
3. Любовь к детям	27%
4. Случайный выбор	16,7%
5. Поступили в вуз, чтобы продолжить семейную педагогическую традицию	5%
6. Не связывают образование с будущей профессией	3%

Меньший процент студентов, как и предполагалось, ответили на вопрос анкеты «*Что стало решающим в вашем выборе профессии?*» — случайный выбор (16,7%), причём был и такой ответ: «Мой выбор определил случай и желание творческой самореализации. Это был счастливый случай».

Поскольку решающими мотивами в выборе профессии у студентов 1 курса стало желание стать филологом, овладеть правильной, грамотной речью, совершенствовать образовательный уровень в области гуманитарных знаний, перед преподавателями вуза стоит задача убедить студентов в правильности своего выбора, заинтересовать в творческом потенциале будущей профессии.

Необычным и неожиданным для студентов стал учебный процесс и большой объём учебного материала — 83%.

Обрадовала возможность самореализации и учебный процесс, «от которого получаешь много нового и интересного» (32%). Общение с преподавателями и уровень их подготовки по своему предмету стали важным для 23%. Один из студентов, сославшись на «случайный» выбор профессии, отмечает, что «сделал правильный выбор».

Студентов разочаровывает «лишняя» информация (6%), личность некоторых преподавателей, способ проведения занятий, отношение к студентам со стороны некоторых преподавателей (5%), все разочаровало — 5%, отсутствие олимпиад — 3%.

Количество позитивных ответов относительно учебного процесса в вузе гораздо выше негативных — 88%.

Половина опрошенных студентов 1 курса (50%) считает, что школа подготовила их к творческой деятельности, 33% студентов признают, что они всё-таки недостаточно готовы к этой деятельности. 17% считают, что не готовы к творческой деятельности. Креативными себя считает большая часть студентов — 60%. Сопоставив эти данные с предыдущим показателем, делаем вывод, что креативные способности у части школьников развиваются вне школы.

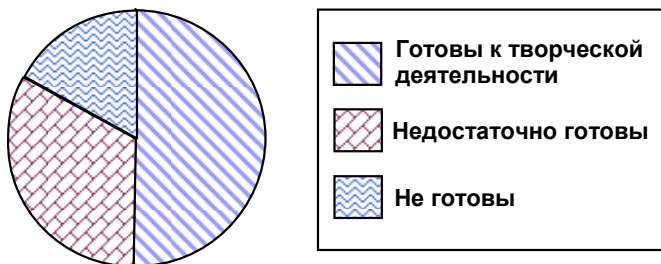


Рис. 3. Готовность студентов 1 курса к творческой деятельности в %, при n=78

От учёбы в вузе студенты ожидают хороших знаний по предметам и психологической подготовки к самостоятельной деятельности и не считают для себя важным и значимым развитие креативной среды в вузе, участие в креативном образовательном процессе, который способствовал бы их творческому самовыражению.

Анализ анкет и собеседования с абитуриентами и студентами показал, что в целом студенты 1 курса филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета мотивированы преимущественно по трём основным направлениям:

1. Мотивация на получение гуманитарного образования — 87,2%.
2. Мотивация на приобретение педагогической профессии, позволяющей заниматься педагогической деятельностью — 27%.
3. Мотивация на получение высшего образования. Случайный выбор — 16,7%.

Эти данные по приоритетности мотивации студентов при поступлении в вуз совпадают с данными других исследователей, в частности Е. О. Галицких (2004), что даёт возможность сделать вывод об устойчивых тенденциях в образовательной практике: о недостаточной популярности профессии педагога, необходимости ориентации студентов на учительскую профессию, об усилении креативного ком-

понента в преподавании дисциплин, о необходимости формирования таких личностных новообразований, которые способствовали бы в свою очередь формированию у студентов готовности к творческой деятельности, их востребованности как в педагогической, так и других сферах деятельности. Таким новообразованием мы видим креативную компетентность студентов.

Обратимся к данным, полученным в результате анкетирования студентов и учеников 11 классов по вопросу подготовки их к творческой деятельности.

Таблица 5

**Подготовка учеников, студентов
к творческой деятельности**

Студенты 1 курса (n=78)	Ученики 11 класса (n=78)
<i>Готовность к творческой деятельности</i>	
Готовы — 50% Недостаточно готовы — 33% Не готовы — 17%	Готовы — 37% Недостаточно готовы — 29% Не готовы — 34%
<i>Креативность</i>	
Креативны — 60% Не креативны — 38% Не знают, что это такое, — 2%	Креативны — 65% (выпускники гимназии № 1) Креативны — 17,1% (остальные выпускники)
<i>Принятие важности и необходимости развития креативных способностей личности</i>	
Проблема не актуализирована в сознании студентов 1 курса филфака ОГПУ	Принимают данную проблему как важную и значимую 85% учеников общеобразовательных школ 100% учеников гимназии

Только 1/3 учеников общеобразовательных школ считают себя готовыми к творческой деятельности, подавляющее большинство учеников считают эту проблему перво-степенной, 100% гимназистов развитие своих творческих способностей считают наиважнейшей задачей. Мы полагаем, либо преподаватели затрудняются/не владеют совре-

менными методиками и гуманитарными технологиями развития творческих способностей учеников, либо считают знания учеников и подготовку к ЕГЭ более значимым в своей работе. Мы ни в коем случае не противопоставляем знаниям творческие способности учеников, полагая, что знания будут «достраиваться» именно в процессе творческого освоения предметов, явлений, процессов.

В результате проведённого анкетирования студентов-филологов 1 курса можно сделать следующий вывод: хотя большинство студентов 1 курса считают себя готовыми к решению творческих задач, всё-таки для вчерашних школьников процесс креативного развития личности не актуализировался, в школьной практике не делалось акцента на том, что максимально реализовать себя возможно в результате развития собственных творческих способностей.

Поскольку важность и необходимость развития креативных способностей личности принимается большинством учеников общеобразовательных школ, а студенты первого курса, считающие себя креативными, не видят эту проблему как значимую, можно предположить, что студенты недостаточно связывают свою будущую профессию с развитием собственных творческих способностей, считая себя достигшими определённого уровня творчества.

С помощью специальных авторских методик определим уровень развития творческих способностей студентов 1 курса на констатирующем этапе эксперимента и сравним с уровнем развития творческих способностей студентов контрольного 3 курса с целью определения динамики или отсутствия динамики развития творческих способностей студентов. Студентам предлагается написать художественный текст, используя методику «Завершение фавулы», и критический текст — интерпретацию стихотворения Б. Пастернака «Гамлет».

В процессе интерпретации текста проверяется развитие литературно-творческих способностей студентов, поскольку создаётся текст читателя-профессионала, а также знания, умения, навыки, ценностные отношения: умение отбирать материал, оперировать литературоведческими по-

нениями и терминами, умение соотнести эмоционально-образное впечатление от текста с авторской позицией, умение учитывать контекст творчества автора, видеть культурологический контекст произведения, умение формулировать собственное мнение в процессе интерпретации текста.

При создании данного критического текста учитываются следующие показатели, которые в то же время являются показателями критерия сформированности креативной компетентности студентов-филологов — *способность студентов к созданию критического текста читателя-профессионала*:

1. Соответствие интерпретации текста авторской позиции и соотнесённость с ней собственной оценки произведения.

2. Глубина понимания текста (темы, жанра, композиции, идеи).

3. Знание теории литературы и умение использовать её в процессе интерпретации.

4. Восприятие образа лирического героя и умение истолковать его, охарактеризовать поэтическую индивидуальность автора, а также выразить свои мысли и чувства.

5. Язык и стиль работы (композиционная стройность, логичность, речевая грамотность).

Нами была разработана соответствующая *шкала оценок*:

«3» балла ставится, если обнаружены необходимые знания, умения, понимание, отношение при интерпретации текста;

«2» балла ставится в том случае, если содержится недочёт в понимании текста;

«1» балл ставится в том случае, если допущена фактическая ошибка в понимании текста;

«0» баллов ставится в том случае, если не обнаружены необходимые знания, умения, понимание, ценностные отношения при интерпретации текста.

Максимальное количество баллов за эту работу — 15 (3 балла умножается на 5 показателей). Соответственно

числу баллов мы выделили уровни сформированности критерия «способность студентов к созданию критического текста читателя-профессионала» и соотнесли соответственно с уровнем развития творческих способностей студентов: низкий уровень — 0—5 баллов, средний уровень — 6—11 баллов, высокий уровень — 12—15 баллов.

Для нас важно было выявить начальный уровень развития творческих способностей студентов экспериментального 1 курса и сопоставить с уровнем развития творческих способностей студентов контрольного 3 курса, которые не прошли специального обучения по нашей методической системе. Наша задача — проследить динамику или отсутствие её в формировании творческих способностей студентов от 1 курса к 3, когда начинается чтение дисциплины «Теория и методика преподавания литературы» согласно традиционной системе подготовки студентов. Обратимся к таблице 6.

Таблица 6

Уровень сформированности умения студентов создавать художественный и критический текст читателя-профессионала при n= 78 (экспериментальный 1 курс на констатирующем этапе эксперимента) в сопоставлении с n = 86 (контрольный 3 курс)

Создание художественного текста					Создание критического текста. Интерпретация лирического произведения				
Уровни	1 курс экспериментальный n=78 (чел., %)		3 курс контрольный n=86 (чел., %)		1 курс экспериментальный n=78 (чел., %)		3 курс контрольный n=86(чел., %)		
	Низкий	54	69,2%	51	59,8%	52	66,6%	40	46,5%
Средний	20	25,6%	28	32,5%	20	25,6%	32	37,5%	
Высокий	4	5,2%	7	7,7%	6	7,8%	14	16%	
<i>Динамика не обнаружена</i>					<i>Динамика незначительная</i>				

Как видим из таблицы, уровень развития творческих способностей студентов 1 курса в основном низкий, хотя 50% студентов (по данным анкетирования и интервьюирования) считают себя готовыми к творческой деятельности. Как показал анализ критических текстов (интерпретация лирического произведения), созданных студентами, динамика в формировании творческих способностей студентов от 1 курса к 3 незначительная, созданные студентами художественные тексты на 1 и 3 курсах обнаружили в большинстве своём некоторую примитивность образов, поверхностность обобщений, отсутствие выразительности языка, наличие речевых штампов и шаблонов в сюжете и композиции. Количественные и качественные характеристики созданного текста свидетельствуют об отсутствии динамики в развитии литературно-творческих способностей студентов от 1 к 3 курсу. Эти тенденции мы склонны объяснить тем, что доля самостоятельной творческой работы студентов с художественным текстом всё ещё незначительная, часто она подменяется работой с литературоведческими источниками. Студенты занимаются не самостоятельным анализом и интерпретацией текста с опорой на литературоведческие источники, а пересказом литературоведческих статей по поводу данного текста культуры.

Доля творческих работ, выполненных студентами в системе вузовской подготовки, к сожалению, невелика, о чём также свидетельствует выборочный анализ вузовских сайтов в системе Интернет, проведённый нами. Целенаправленная работа по развитию собственных творческих способностей студентов не заложена и в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (2005).

Налицо следующее противоречие: будущие педагоги должны будут учить школьников разным видам письменных творческих работ, чего требует стандарт среднего полного (общего) образования по литературе, но сами студенты с годами обучения в вузе теряют навык написания подобных работ, так как этой стороне подготовки студентов не уделяется должного внимания в вузе.

Разрешение этого противоречия видится нам в обновлении методической подготовки студентов педагогического вуза, которая вписывалась бы в целостную методическую систему, направленную на развитие творческих способностей студентов и обучение их развитию творческих способностей учеников, в которой осуществляется сотрудничество преподавателей разных дисциплин на уровне согласования целей и надпредметного результата.

Готовность преподавателей вуза к развитию творческих способностей студентов-филологов

Задача педагогического вуза — сделать для студентов первостепенной проблему развития собственных креативных способностей для более эффективной творческой самореализации.

В интервью студенты высказали высокие требования к профессиональной компетентности преподавателя высшей школы: знание предмета, творческое его преподавание, эрудиция, чувство юмора, отсутствие школярства в подготовке студентов, диалоговые отношения.

С целью определения направлений работы по развитию креативных способностей студентов и степени актуальности данной проблемы для преподавателей вуза было опрошено 39 преподавателей филологического факультета Оренбургского педагогического университета, принимающих участие в эксперименте. В интервью было задано семь вопросов преподавателям:

- Что радует в самовыражении и самоутверждении студентов?
- Что раздражает в самовыражении и самоутверждении студентов?
- Считаете ли Вы проблему развития креативности студентов значимой и важной в их профессиональном становлении?
- Считаете ли необходимым и возможным развивать креативные способности студентов?

- Какие способы развития креативных способностей используете в своей практике?

- Какие способы считаете наиболее удачными?

- Решение каких задач считаете наиболее важными для дальнейшей успешной самореализации студентов?

Вопросы были разделены на три группы и позволяли выявить следующие аспекты:

- степень актуальности проблемы развития креативных способностей студентов для преподавателей вуза;

- принятие/ непринятие проблемы преподавателями;

- знание способов развития креативных способностей студентов.

В результате интервьюирования выяснилось, что все 100% преподавателей ощущают острую необходимость в развитии креативных способностей студентов ввиду востребованности социумом творческих людей, инициативных, предприимчивых, умеющих успешно адаптироваться, мобильных. Однако при этом 74% высказали опасения в возможности это сделать. В основном сомнения были связаны с рефлексивной оценкой преподавателем собственной деятельности: «Развить креативные способности — сложная задача, понимая это, робею, так как это высшее, к чему должен стремиться преподаватель». 70% связывают возможность развития креативности студентов с собственной компетентностью в этом направлении: считают, что недостаточно или совсем не владеют новыми технологиями развития личности, в том числе креативных способностей. По мнению преподавателей, они нуждаются в мастер-классах по методике преподавания литературы, на которых будут представлены современные образовательные технологии: технологии проведения творческих мастерских, занятий по технологии чтения и письма для развития критического мышления, дебатов, полилога и др.

Однако 4% преподавателей считают, что все усилия по развитию креативности в студенческом возрасте бесполезны, если эти способности не развивались в детстве, хотя и следует приложить усилия в этом направлении.

26% преподавателей считают необходимым и возможным развитие креативных способностей студентов при условии создания креативной образовательной среды в вузе, если каждый преподаватель начиная с первого курса будет проводить занятия в интерактивных формах, используя дискуссии, дебаты, если не будет утрачиваться при этом умение студентов работать с книгой.

Для того чтобы развитие креативных способностей студентов было возможным, преподаватели ведут спецкурсы, спецсеминары, например «Духовное развитие личности», с целью сделать востребованными творческие способности студентов и создать для их развития условия.

Преподавателей *радует* инициативность, искренность, творчество студентов, ценят умение найти гармонию между формой и содержанием. Были и такие ответы: «Восхищаюсь, когда студенты выходят за рамки заданного», «радует интерес отдельных студентов к предмету, попытка думать, не бояться задавать вопросы и уметь это делать», «радует всё без исключения, так как стремление к самовыражению и самоутверждению уменьшается у студентов», «радует самоутверждение, если оно не граничит с амбициозностью и хамством».

Раздражают в самоутверждении и самовыражении обязательность и лень, излишняя самоуверенность и нежелание выслушать доводы другого. «Стремление к оригинальничанью и категоричность могу простить». И только одного респондента ничто не раздражает в самоутверждении студентов, так как «пусть лучше ошибаются, но самовыражаются, ибо тот не ошибается, кто не самоутверждается».

В своей практике преподаватели *используют следующие способы развития креативных способностей*: постановку проблемных вопросов, анализ языковых ситуаций, где обязателен самостоятельный, творческий подход; постановку и решение творческих задач, диалог с текстом, автором, самим собой; творческие упражнения, тренинги актёрских способностей, творческое прочтение классических лингвистических текстов, например комментирование трудов Востокова; лингвистические дебаты; оценка личности язы-

коведа нашими современниками; на занятиях по социолингвистике студенты пишут программу осуществления языковой политики в государстве и в области, в частности составляют проект искусственного языка и защищают его и др. Преподаватели совместно со студентами принимают участие в обсуждении спектаклей при их сдаче художественному совету, посещают художественные выставки, кино с последующей организацией дискуссии и рефлексивной письменной работы. При этом студенты находятся в проблемной ситуации, решают её, решают творческие задачи, моделируя свою будущую профессиональную деятельность.

Наиболее важным для дальнейшей успешной самореализации студентов преподаватели считают нравственное воспитание, они готовы к диалогу со студентами, видят главную ценность образования в формировании высокообразованного, духовно развитого человека как субъекта процесса непрерывного образования, самообразования, саморазвития. Самореализации студентов, с их точки зрения, будет способствовать творческая работа на практических занятиях, лабораторных занятиях, в творческих студиях, научных студенческих обществах, связь с СМИ, создание творческой образовательной среды, опыт творческой деятельности, развитие литературно-творческих способностей, востребованных в университете.

Таким образом, интервьюирование преподавателей вуза, принимающих участие в эксперименте, позволило сделать следующие выводы:

1. Наблюдается психологическая готовность преподавателей к развитию креативности студентов, а также готовность преподавателей к самоактуализации и саморазвитию в данном направлении.

2. Преподаватели вуза считают необходимым и важным развитие креативных способностей студентов, но сомневаются в успешном осуществлении данной задачи из-за довлеющего над ними стереотипа вузовского преподавания.

3. Преподаватели, принимающие участие в эксперименте, считают, что у них недостаточно знаний и опыта

творческой деятельности в развитии креативных способностей студента.

4. Актуализация проблемы развития креативности личности для преподавателя, читающего курс, возможна при оптимизации процесса усвоения студентами знаний в области творческой деятельности.

5. Необходима мотивация к развитию креативности личности. Она проявляется, с одной стороны, в заинтересованности преподавателя в студенте с развитыми творческими способностями, с другой стороны, проявляется заинтересованность преподавателя в реализации собственного творческого потенциала.

6. Наиболее эффективный способ получения знаний — способ решения творческих педагогических задач с акцентом на вариативности их решения; индивидуализация исследовательской и творческой деятельности студентов.

На основании интервьюирования преподавателей, принимающих участие в эксперименте, можно сделать вывод, что проблема развития креативности студентов актуализирована в сознании преподавателей, принимается как первостепенная, однако, с точки зрения респондентов, студенты не готовы к её решению и самим преподавателям необходима методическая помощь в данном направлении.

Представляется возможным разрешить данное противоречие специально организованным процессом обучения студентов в вузе.

2.3. Адаптационный этап экспериментальной работы по формированию креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза

Главная задача первого этапа (адаптационного) формирования креативной компетентности студентов состояла в направлении развития собственных творческих способностей студентов, в саморазвитии и самоактуализации их в данном направлении с тем, чтобы эта задача стала для студентов реальной и значимой. Поскольку творческий

процесс — это процесс двусторонний, направленный как на студентов, так и преподавателей, формирующих креативную компетентность студентов-филологов, для нас важно было, чтобы преподаватели вуза испытывали потребность в совершенствовании своей профессиональной компетентности в направлении развития творческих способностей студентов.

Мы считаем, что готовность преподавателей вуза к развитию креативности студентов является важным условием формирования креативной компетентности студентов.

С этой целью нами были прочитаны лекции для преподавателей филологического факультета, проведены семинарские занятия по внедрению в образовательную практику новых эффективных гуманитарных технологий, интерактивных форм и методов организации учебного материала, направленных на развитие креативности студентов, совместно спланировано проведение творческих работ со студентами начиная с 1 курса. В каждом учебном предмете преподавателями был выделен креативный компонент, намечены возможные пути работы с ним, что помогло студентам увидеть перспективы своего внутреннего роста.

Подобная работа необходима для осуществления системного и целенаправленного воздействия на студентов, воздействия «правильного и симметричного» (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, А. И. Нафтульев, Н. Н. Тылец), при котором *«потенциальная» креативность* — креативность в возможности — под влиянием ряда факторов, в том числе и личностного фактора, преобразуется в новообразование — *«актуальную» креативность* — креативность в действии.

Мощным фактором развития креативности станет *образец для подражания* — личность преподавателя. Мы считаем, что в процессе развития креативности студента подражательный характер его деятельности будет постепенно убывать, удельный вес творческого компонента этой активности возрастет, хотя в этом процессе есть определённые *риски*: с одной стороны, подражание подсказывает студенту возможный способ действия, раскрывает его собственные возможности, стимулирует креативные прояв-

ния, с другой стороны, возникает риск шаблона: накапливаются поведенческие образцы, стереотипы, препятствующие развитию креативности, так как основной механизм креативности состоит в преодолении стереотипов.

В процессе работы со студентами преподаватель демонстрирует *образцы креативного поведения*:

- ставит перед студентами творческую задачу, создаёт проблемную ситуацию, разрешая которую студенты сами ставят перед собой творческую задачу и предлагают варианты её решения;
- использует в работе инновационные способы и методы обучения студентов, интерактивные технологии;
- заинтересован в любых проявлениях творческой активности студентов;
- поощряет самостоятельную творческую деятельность студентов;
- уважая личность студента, не допускает перегибов в его неудачных творческих попытках.

Преподаватель демонстрирует *образцы креативного мышления*:

- парадоксальность мышления, остроту мысли;
- творческое воображение и фантазию;
- чувствительность к проблеме, умение мыслить «около»;
- способность к вариативности решения творческой задачи;
- способность к аналогии;
- гибкость и нестереотипность мышления.

Преподаватель использует в работе со студентами *инновационные методы, интерактивные технологии*, которыми могут воспользоваться впоследствии студенты в самостоятельной практике.

Деятельность студентов, помимо задач, которые ставит перед ними преподаватель, заключается в выполнении заданий аналитического характера: анализе действий преподавателя, рефлексии. На основании наблюдения за деятельностью преподавателя, студенты начиная с 1 курса

определяют направление поиска своего индивидуального стиля деятельности, кроме того, в становлении студентов-филологов большую воспитательную роль играют примеры из жизни и деятельности выдающихся педагогов-учёных, чьи работы изучаются и цитируются студентами.

На занятиях по разным дисциплинам (цели и требования преподавателей были заранее согласованы) студенты знакомятся с личностью и деятельностью выдающихся учёных, изучают с помощью биографического метода исследования этапы формирования творческой личности, внёсшей значительный вклад в развитие той или иной области знаний, делают самостоятельный вывод о факторах, оказавших решающее влияние на развитие креативности учёного.

На языкознании студенты составляют лингвистические карты, модели языковой системы, иллюстрируют разные формы мышления: вербального, технического, образного, строят языковую систему в форме математической модели, составляют памятку компаративисту, от лица депутатов пишут закон о языковой политике. Студенты занимаются исследованием внутренней речи человека в экстремальной ситуации: обозначают эту ситуацию, определяют, чем она вызвана, затем записывают текст, анализируют его, исходя из задач. Традиционным стало использование на занятиях дискуссии, например, между идеалистами и материалистами о языке: Что первично: материя или разум? Можно ли мыслить без языка?

Уже на первом курсе преподаватели используют технологию развития критического мышления, так как именно на основе критического мышления формируется собственная позиция студента.

Например, к «продвинутой лекции» (так называли стратегию, использующуюся для развития критического мышления в лекционной форме её разработчики Джонсон, Джонсон, Смит, 1991) в технологии чтения и письма для развития критического мышления по древнерусской литературе «Начало русской беллетристики. «Повесть о Петре и Февронии»» (1 курс) готовится как преподаватель, так и студент, они становятся «соавторами рождающегося зна-

152

ния», выявления и разрешения противоречий. Студенты имеют возможность сравнить традиционный опыт чтения лекции с теми новаторскими идеями в организации учебного процесса, которые они увидят на данной лекции, «продвигающей» их по пути осмысления новых способов творческой деятельности и рефлексии. Конечно, этот путь довольно сложный в организации студентов, однако достаточно эффективный.

Прочитав предварительно текст повести и сделав пометки (инсерт) в нём: «знаю», «сомневаюсь», «хочу спросить», студенты приходят на лекцию с определёнными для себя целями, которые сами и определяют, закончив предложение: «Я хочу понять.....», а затем соотносят с целями лектора. Это фаза вызова.

Следующая фаза — осмысление содержания лекции. «Продвинутая» лекция отличается организацией активного восприятия информации с помощью приёмов технологии критического мышления (плюс — минус — интересно), соотношением нового знания со старым и обязательным обсуждением на лекции совпадения или нет нового знания и старого.

«Повесть о Петре и Февронии Муромских» изучается в седьмом классе, задачи, которые ставит учитель на уроке перед учениками, формулируются так: донести до учащихся нравственные заветы Древней Руси — внимание к личности, гимн любви и верности. Преподавателю вуза важно показать нетрадиционный характер повести, который выражается в отходе от агиографического канона, в проявлении интереса к частной жизни человека, многогранности в изображении героини, в занимательности сюжета. Под таким двойным углом зрения рассматривается данное произведение на лекции.

В процессе лекции студенты ведут «Двойной дневник», где записывают вопросы, возникшие в ходе лекции, и пояснение их. Преподаватель обращается к этим вопросам, поощряя мыслительную активность студентов. Учебный диалог выстраивается и преподавателем, и студентом в процессе лекции, что очень важно для развития гибкости,

самостоятельности мышления студентов, а преподавателю представляется возможность увидеть учебный материал с новых методических позиций.

Третья фаза лекции — рефлексия. На ней обязательна самостоятельная систематизация материала. В качестве рефлексии студентам предлагается письменное размышление на темы: «Фольклорные мотивы в повести о Петре и Февронии Муромских», «Многогранность в изображении Февронии». Надо отметить, что это задание имело целью развитие письменной речи студентов, их умения логично выстраивать ответ на вопрос с учётом прошедшего диалога. Надо отметить, что участие в подобной лекции — это первый опыт студентов. Достоинства «продвинутой» лекции несомненны: она позволяет работать с большой группой студентов (всем курсом), активизируя каждого.

Обратимся к содержательному анализу сочинений, выполненных на фазе рефлексии. В письменных работах проявилось стремление подробно раскрыть обозначенную тему, воспользовавшись материалами лекции, учебных пособий, однако ответы на вопросы носили больше описательный характер: в них содержалось больше перечисление чудесных деяний Февронии, способы раскрытия характера героини хотя и названы, но не подкреплены текстом. В работах недостаточно аналитичности, аналогий с другими произведениями древнерусской литературы. Только в некоторых работах был отмечен духовный рост Петра под влиянием Февронии, приведены такие строки из текста: «...и были они для своего города истинными пастырями», отмечено, что «в этом сравнении выражены и любовь Петра и Февронии к народу, и их святая миссия на Земле». В ряде работ было отмечено, что «героиня не просто пленительный образ, это новый герой — человек, ничем в исторической жизни страны не примечательный, привлекающий внимание только тем, что читатель может узнать в нём многих, в том числе и самого себя».

И только в двух работах из 70 мы находим личностную оценку героини: «Феврония подобна тихим ангелам Руб-

лёва, она «мудрая дева» сказочных сюжетов. Внешние проявления её большой внутренней силы скупы, она, победившая свои страсти, готова на подвиг самоотречения. Вместе с тем её мудрость — не только свойство ума, но и чувства и воли. Между её чувством, волей, умом нет конфликта, отсюда необыкновенная «тишина» её образа». В трёх работах было проведено сопоставление с легендой о Тристане и Изольде, образ Февронии сопоставлялся с образом летописной Ольги из «Повести временных лет».

В работах студентов при их добросовестном выполнении не содержится личностного начала, недостаточно выражена собственная оценка произведения, студенты скупы на сопоставительный анализ, характер оценивания текста монологичен, часто нарушена логика в осмыслении материала, допущены некоторые искажения в понимании художественного текста, авторской позиции (6 работ). В сочинении духовное начало образа героини недостаточно раскрыто, узок культурологический контекст.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что *способность студентов к созданию критического текста читателя-профессионала выражена слабо.*

В ряде дисциплин первого курса продолжается работа не только по созданию критического текста студентами, но и художественного, публицистического. Так, на практических занятиях по современному русскому языку предлагается работа по созданию сочинения-ассоциации с выполнением грамматического или стилистического задания. Особенности данного вида работы пока только намечаются, они будут осмыслены и методически выверены на занятиях по методике преподавания литературы. Студентам первого курса было предложено написать *сочинение-ассоциацию «Я и мир вокруг меня»*. Большинство из них впервые сталкивается с подобным видом работы, тем ценнее накапливаемый опыт самостоятельной творческой деятельности. При явном разнообразии ассоциаций на концепт *мир* в работах можно выделить несколько лейтмотивов: взаимоотношение между людьми, экологическая катастрофа, предназначение человека на земле, ценность знаний,

смысл жизни. Причём в большей части сочинений лейтмотивом стала экологическая катастрофа. Сочинения этого плана представляют собой довольно банальное предупреждение о сложной проблеме, с которой столкнулось человечество: «Самое страшное, что делает природа с людьми, — это лишает их разума. Человек деловито подрубает сук, на котором сидит, не осознавая гибельности своего занятия». О ценности знаний студенты рассуждают также упрощённо, несколько даже шаблонно. Ярких, необычных ассоциаций, свидетельствующих о творческом видении проблемы, нет.

Попытки создать тексты-ассоциации, направленные на осмысление жизни, взаимоотношений между людьми, своего предназначения на земле, интересны прежде всего перечисленными ассоциациями, рождёнными на концепт *мир*. В работах редко встречаются интересные обобщения, свидетельствующие о глубине ассоциации: «Каковы моральные ценности человека? Какова связь между поведением человека в обычной жизни и тем, как он ведёт себя в экстремальной ситуации? Каковы последствия его поступков? Человек — это тоже целый мир».

В некоторых сочинениях встречаются ассоциации, в основе которых лежат сильные эмоции: «Мир людей вокруг меня зыбок и небезопасен. Он очень сложен. Часто я теряюсь в нём и бегу от него. Даже если мир вокруг меня сложен и кажется непонятным..., я знаю, для чего живу».

В целом созданные студентами ассоциации не отвечают этому жанру: не выдержаны интонационно, не прослеживается лейтмотив темы от начала до конца работы, трудно уловить идею созданного текста, не ощущается индивидуальность стиля, фразы гладкие, «стёртые», часто встречаются речевые штампы, художественные средства выразительности крайне скудные, мысль не ясна.

На основании анализа данного вида работы делаем вывод о том, что *способность студентов к созданию собственного публицистического текста на примере сочинения-ассоциации проявляется слабо.*

На занятиях по *античной литературе* преподаватель ставит перед студентами творческие задачи с установкой на дальнейшее использование их в самостоятельной педагогической деятельности. Например, даётся такое задание: обоснуйте или опровергните утверждение: «Миф — бессознательная правда, сказка — осознанная ложь».

Структура мини-кейса: *аспект* (формулируется 1—2 прилагательными); *аргумент 1* (формулируется 1—2 предложениями); *поддержки* (цитаты, факты). *Аргумент 2* (формулируется 1—2 предложениями); *поддержки* (цитаты, факты).

Студенты в качестве подтверждения этого высказывания использовали следующие размышления: «В сказке наблюдается ослабление строгой веры в происходящее. В мифах часто используются сказки. Например, в сказании об Одиссее широко используются сюжеты многочисленных сказок о мореплавателях, о сиренах, волшебнице Кирке — эти сказочные истории встречаются и у других народов. Разница между мифом и сказкой в том, что в мифе отражена действительность, стремление познать явления природы, общественных отношений и человека. Если миф теряет ряд своих свойств, он превращается в сказку. Сказка, таким образом, — это миф, утративший своеобразие, а миф — это сказка, пока ещё обобщённо отражающая действительность в первобытном сознании».

Студентами выдвигается система доказательств — кейс. Методика создания кейсов будет использована ими впоследствии в кейс-стади или дебатах.

Студентам предлагается решить исследовательскую задачу — выяснить, трансформируется ли миф в другую жанровую форму. Большинство студентов остановились на мифе о Прометее. Они отметили, что этот миф встречается уже у Гесиода в поэме «Феогония», который рисует его благородным и хитроумным богом, тягавшимся в мудрости с самим Зевсом. У Эсхила в трагедии «Прометей прикованный» воплощена идея сильного духом человека, которого нельзя побороть. У Гёте в драме «Прометей» титан был воплощением свободного творческого духа, освобождающегося от веры в богов. Для Шелли в лирической драме

«Освобождённый Прометей» герой является типом высшего нравственного и умственного совершенства. Байрон создал «драматическую поэму» «Манфред», где Прометей стал прототипом всех его мятежных героев. Байрон видел в нём воплощение безграничной гордости. Шевченко в стихотворении «Кавказ» рисует страдающего титана, прикованного к горам Кавказа, как символ истерзанной России.

Студенты приходят к выводу, что миф о Прометее трансформируется в разные жанровые формы, исходя из творческой задачи автора и его привязанностей к определённому жанру. Главное, что увлекает авторов — это философско-социальный смысл образа, который заключается прежде всего в действенном протесте против всякого насилия и угнетения.

В процессе работы студенты самостоятельно формулируют творческие задачи для будущей исследовательской работы своих учеников, например: встречается ли образ Прометея в других видах искусства? Как трактуется этот образ?

Студенты решают исследовательскую задачу, оформляя её в виде *научной статьи*: привести пример ремифологизации (использования мифологем в последующей литературе), определить задачу автора. В работе преподаватель использует *приём амплификации*: студенты «додумывают» истории, ситуации, которые могли бы произойти с героями мифов, создают новых богов и *придумывают мифы* с участием этих богов. Подобная работа развивает воображение и фантазию студентов, способствует формированию творческого мышления.

С целью совершенствования письменной речи студентов и отработки навыка составления письменной характеристики героя после изучения романа Сервантеса «Дон Кихот» и работы над средствами создания главного героя (портретом, жизненной историей героя, героизацией и прозаизацией рыцарских черт) даётся задание составить письменную характеристику главного героя и одного из персонажей романа; сравнить сюжет, систему образов романа Сервантеса с теми же элементами рыцарского романа.

Подобная аналитическая работа приучает студентов к внимательному прочтению текста, тщательному анализу индивидуального стиля автора, средств художественной выразительности, используемых автором. Кроме того, в письменной работе студенты отрабатывают индивидуальную манеру письма, совершенствуя речь, навык диалога с текстом.

На адаптационном этапе эксперимента ведущей проблемой было осознание студентами важности и возможности развития собственных творческих способностей, мотивация к саморазвитию в данном направлении. Мы считаем необходимым использовать на занятиях методы, технологии, виды деятельности студентов, способствующие развитию этих способностей у студентов. Обратимся к таблице 7.

Таблица 7

На первом (адаптационном) этапе эксперимента были востребованы следующие методы, технологии, виды деятельности студентов:

<i>Методы и технологии</i>	<i>Виды деятельности</i>
Создание критического текста	- анализ эпизода - письменный ответ на вопрос - рецензия на художественный текст в «толстых» журналах
Создание художественного, публицистического текста	- сочинение-ассоциация - создание мифа - амплификация
Формулирование противоречий и их решение	- создание проблемной ситуации
Решение кейс-стади	- формулировка тезиса - выбор аргументов - поддержка (цитаты, статистика, факты)
Рефлексивные технологии в режиме чтения и письма для развития критического мышления (ЧПРKM)	- инсерт - двухчастный дневник - таблица «Знаю. Хочу узнать. Узнал» - таблица «Плюс. Минус. Интересно»
Рефлексия	- портфолио - самооценка

Методы и технологии, используемые преподавателями, а также виды деятельности студентов направлены, с одной стороны, на развитие литературно-творческих способностей студентов, а с другой стороны, на развитие креативных способностей, необходимых в работе будущим учителям. На этом этапе студенты осмысливают индивидуальный стиль деятельности преподавателя, выбирают образец для подражания в лице преподавателя, накапливают опыт творческой деятельности. Отчасти эта работа фиксируется студентами в портфолио. Там же заполняется лист самооценки по критериям креативной компетентности. Преподаватели, читающие курсы, оценивают студентов по этим же критериям. Обратимся к таблице 8.

Таблица 8

Самооценка и экспертная оценка процесса формирования креативной компетентности студентов-филологов на адаптационном этапе экспериментальной работы при $n = 78$, первая цифра в %, вторая — количество студентов

Критерии креативной компетентности	Самооценка			Экспертная оценка		
	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
1	2	3	4	5	6	7
1. Потребность в саморазвитии, самоактуализации, самореализации через профессионально-творческую деятельность	29,5% 23 чел.	57,7% 45 чел.	12,8% 10 чел.	12,8% 10 чел.	56,3% 44 чел.	30,9% 24 чел.
2. Способность студентов к определению творческой задачи	23% 18 чел.	48,7% 38 чел.	28,3% 22 чел.	18,6% 15 чел.	18,6% 15 чел.	62,8% 48 чел.
3. Способность к созданию критического текста читателя-профессионала	23% 18 чел.	47,4% 37 чел.	29,6% 23 чел.	25,6% 20 чел.	42,3% 33 чел.	32,1% 25 чел.

1	2	3	4	5	6	7
4. Способность к созданию собственного художественного текста	20,5% 16 чел.	44,9% 35 чел.	34,6% 27 чел.	12,8% 10 чел.	23% 18 чел.	64,2% 50 чел.
5. Способность к уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределённости при решении творческих задач	6,1% 5 чел.	19,3% 25 чел.	74,6% 48 чел.	3,8% 3 чел.	20,5% 16 чел.	75,7% 59 чел.
Среднее количество студентов	15	30	33			

Данная таблица была составлена на основе рефлексии собственного опыта творческой деятельности студентами и преподавателями, ведущими дисциплины на филологическом факультете, по выработанным нами критериям креативной компетентности. Поскольку на данном этапе мы не можем замерить ещё три критерия данной компетентности по причине того, что они могут быть определены только в момент прохождения студентами педагогической практики или после неё, то считаем, что студенты на данном этапе могут находиться либо на репродуктивной стадии формирования креативной компетентности, либо на активизирующей. Причём расчёты будем вести следующим образом: суммируем высокий показатель самооценки и экспертной оценки, разделим на 2 (общее арифметическое) и разделим на 5 (количество критериев). Высокий показатель имеют 15 человек, средний показатель — 30 человек, низкий показатель — 33 человека. Учитывая монографические характеристики студентов и сопоставляя их со стадиями креативной компетентности, мы условно соотнесём *высокий показатель с интегративной стадией* сформированности креативной компетентности, средний и низкий — с *репродуктивной стадией*.

Обратимся к таблице. Как видим из данных таблицы, установка студентов на творческую деятельность доста-

точно высока, однако свои способности и готовность к этой деятельности студенты оценивают довольно критично. Следует заметить, что изначально, по самооценке студентов, готовность к творческой деятельности была несколько выше, из чего можно предположить: либо самооценка в этом направлении была несколько завышена студентами, либо возможности, с которыми столкнулись студенты, предполагают более глубокую подготовку в данном направлении. В экспертных оценках подтвердилось мнение преподавателей о недостаточной готовности студентов 1 курса к творческой деятельности.

Целенаправленная работа преподавателей вуза по развитию креативности студентов выявила, с одной стороны, желание студентов совершенствоваться в этом направлении, с другой стороны, недостаточную подготовку в общеобразовательной школе по данной проблеме.

Мы предположили, что противоречие между довольно высокой мотивацией к творческой деятельности у студентов-словесников и недостаточной готовности их к этой деятельности «запустит» механизм развития креативности студентов.

Кроме того, адаптационный этап эксперимента позволил определить пути работы преподавателей всех дисциплин по формированию креативной компетентности студентов:

- написание студентами творческих работ, в результате которых создаётся собственный художественный текст или критический текст читателя-профессионала;
- изучение с помощью биографического метода исследования этапов формирования творческой личности выдающихся учёных, внёсших значительный вклад в развитие той или иной области знаний;
- изучение учебного текста на занятиях в технологии чтения и письма для развития критического мышления (ЧПРКМ);
- использование преподавателями рефлексивных технологий при чтении лекций и проведении семинарских занятий в качестве образца креативного поведения.

Мы считаем, что именно на адаптационном этапе эксперимента особое значение приобретает устойчивый интерес студентов к собственной творческой деятельности и деятельности преподавателя. Наличие этого устойчивого интереса и выполнение действий пока на уровне подражания творчески работающим педагогам даёт нам возможность фиксировать *репродуктивную стадию формирования креативной компетентности* студентов-словесников — *б3 студента* (суммарная оценка экспертной группы и самооценки) и *активизирующую стадию* — *15 студентов* (суммарная оценка экспертной группы и самооценки).

Итак, адаптационный этап эксперимента показал, что студенты 1 курса находятся в основном на *репродуктивной стадии* формирования креативной компетентности. Мы предположили, что более активный переход к активизирующей стадии возможен через накапливаемый опыт творческой деятельности посредством решения творческих задач.

2.4. Формирующий этап экспериментальной работы

Задача данного этапа — активизация всех компонентов формируемой креативной компетентности студентов-словесников: мотивационного, аксиологического, когнитивного, операционального, рефлексивного. На данном этапе важно формирование компетенций: филологической, культурологической, психолого-педагогической и одной из главных и важнейших компетенций в нашей методической системе — методической компетенции.

На формирующем этапе эксперимента особенно важна совместная деятельность преподавателей всех дисциплин, читаемых студентам-словесникам филологического факультета. Мы считаем, что надпредметного результата — креативности студента — можно добиться, тщательно подбирая методы работы, технологии, виды деятельности студентов.

Поскольку разработанная нами *методическая система диссипативная*, последовательность устойчивых и неустойчивых состояний во многом зависит от внешних факторов, с помощью которых внешний мир определяет свои отношения с системой, мы можем управлять тенденциями в ней, можем текущее устойчивое состояние сделать неустойчивым и наоборот. Целенаправленно и системно воздействуя на потенциальную креативность (креативность в возможности), через освоение студентами определённого способа действия мы переводим её в актуальную креативность (креативность в действии) через подражание-копирование, творческое подражание, подражательное творчество к подлинному творчеству. Именно на формирующем этапе особую важность приобретает методический принцип, «работающий» на формирование креативной компетентности, — этапность формирования данной компетентности от подражания к творчеству, предполагающая свои технологии, методы и формы работы.

2.4.1. Реализация принципа надпредметности процесса формирования креативной компетентности студентов-филологов

Обратимся к учебному процессу в педагогическом вузе на данном этапе экспериментальной работы — к реализации методического принципа надпредметности (интегративности) процесса и результата формирования креативной компетентности будущих педагогов, который реализуется в ценностно-смысловых связях и отношениях между структурными элементами системы и обеспечивается общей целью для всех субъектов образовательного процесса — формированием креативной личности, самоактуализирующейся в процессе профессиональной деятельности, способной развить творческие способности учеников.

Преподаватели на лекциях, практических занятиях ставили перед собой задачи дать студентам основы анализа художественных текстов, прививали студентам интерес к

самостоятельному научному поиску, обнажали дискуссионные проблемы, показывали связь читаемого курса с проблемами школьного преподавания, расширяли горизонты читательских ожиданий студентов. Путь формирования креативной компетентности студентов выстраивался через систему творческих задач, через накопление опыта творческой деятельности. С этой целью использовались такие методы, как анализ, синтез, сравнение, ассоциации, метод аналогий, синектика и др.

Рассмотрим решение творческих задач студентами на отдельных дисциплинах в процессе формирования надпредметного результата. Отмечаем, что подобная работа проводилась преподавателями и на других дисциплинах.

В курсе *истории русской литературы XVIII века* перед студентами ставится цель, с одной стороны, выявить уникальность и самобытность литературы этого времени, которая наследует традиции древнерусской литературы, русского фольклора и испытывает влияние мировой художественной культуры, с другой — показать огромное влияние словесного искусства XVIII века на XIX век. Кроме того, преподаватель ставит задачу обнажить дискуссионные проблемы в процессе изучения литературы. Как показал эксперимент, обсуждение научных работ, критический анализ подходов исследователей к проблемам, обозначенным в работах, попытка опровержения гипотез, выдвинутых в прошлом в науке, а также при разрешении проблем современности, организация диалога с текстом, автором, временем, сравнение своих и чужих доказательств при разрешении проблем в технологии чтения и письма для развития критического мышления способствовало развитию критического мышления, креативности студента.

Студентам предлагается, к примеру, сравнить «бедную Лизу» Карамзина и «бедную» Анюту Радищева (глава «Едрово» в «Путешествии из Петербурга в Москву») и ответить на вопрос, можно ли на основании выявленных различий говорить о двух течениях русского сентиментализма. Следует аргументировать свою точку зрения.

Предлагается задание рассмотреть повесть «Бедная Лиза» Карамзина как «прогноз сюжетных перипетий в русской литературе XIX века». Сопоставить «Бедную Лизу» Карамзина с «Барышней-крестьянкой» Пушкина, письменно ответить на вопрос, каково отношение Пушкина к карамзинской традиции в русской повести. Развёрнутый письменный ответ на вопрос — тот вид работы, которым выпускники вуза будут чаще всех остальных видов работы заниматься с учениками, однако навык аргументированного письменного ответа на вопрос теряется у студентов в процессе обучения в вузе по традиционной программе, равно как и навык написания творческих работ.

Сопоставительный анализ развивает аналитические способности студентов, критическое мышление. Студенты, аргументируя свой ответ, приобретают навыки решения кейс-стади, проведения дебатов, дискуссий. Кроме того, при решении творческих задач у них мобилизуется запас знаний, формируются поведенческие умения, студенты обретают «отвагу высказываться».

На занятиях по *литературному краеведению* расширение жизненного и художественного опыта студентов происходит на близком им материале родного края, его культуры. Студенты читают и анализируют отдельные художественные произведения или отрывки из них об Оренбургском крае, в процессе работы у них формируются знания и умения, обеспечивающие освоение культурных ценностей края. Данный курс способствует развитию творческих, исследовательских умений студентов: умению сопоставить описания родных мест разными писателями с учётом собственного жизненного опыта; умению выявить характер влияния определённых мест жизни писателя на его творчество; умению соотнести знание литературной жизни родного края с общим процессом развития русской литературы и др. Особое внимание уделяется тематике письменных работ, которые соответствуют литературно-этнографическим блокам. Например, студентам предлагается выполнить творческую работу на выбор: написать сочинение

«Из истории моего села», «Моя родословная»; «Изображение дворянской усадьбы С. Т. Аксаковым, М. Авдеевым и др.», описать оренбургскую степь, горы, дорогу в разное время суток; описать праздник, обряды; написать рецензию на выставку картин оренбургского художника и другие виды работ. Предлагается создание проектов, которые можно использовать впоследствии в работе с учениками. Например, на основании писем А. Н. Плещеева, его прозаических произведений, краеведческой литературы об Оренбурге составить картину социальной и культурной жизни города середины XIX века. Выявить «оренбургские» страницы в произведениях М. В. Авдеева. Указать, какие конкретные места, здания Оренбурга описаны писателем. Предлагается познакомиться с критическими работами А. А. Григорьева, определить возможное содержание несохранившихся лекций Григорьева о Пушкине, прочитанных в Оренбурге.

Подобные задания моделируют возможную исследовательскую деятельность учеников во время педагогической практики студентов, обогащают студентов опытом творческой деятельности, например, при создании образовательного путешествия на основе краеведческого материала, о чём уже было сказано.

На лекциях и на практических занятиях по русской литературе первой четверти XIX века студентов ориентируют на школьный курс литературы. И хотя к этому времени методика преподавания литературы ещё не прочитана, студентам предлагается выполнить ряд заданий, ориентированных на среднюю школу. На практических занятиях по теме «Проблема нравственного идеала в поэзии Лермонтова» даётся задание студентам подготовить *вступительное слово учителя о лирике Лермонтова* для школьного урока. Позже, в процессе изучения методики преподавания литературы, студенты вернутся к этому конспекту и отрецензируют его, исходя из теоретического опыта, полученного на занятиях. На лекции в качестве домашнего задания предложено *сделать анализ стихотворений Лер-*

монтова, входящих в школьную программу по литературе: «Смерть поэта», «Дума», «Пророк», «Родина». На практических занятиях по этому курсу будут приведены классические варианты литературоведческого анализа этих текстов. Сопоставительный анализ текстов читателя-профессионала (студента) и литературоведа даёт возможность будущим педагогам убедиться в возможностях вариативного анализа, разной глубине прочтения текста и необходимости максимального приближения к авторской позиции при осмыслении текста художественного произведения.

В теме «Проблема творческого взаимодействия фольклора и поэзии в творчестве Кольцова» предлагается выстроить ответы на вопросы практического занятия в *форме заданий для школьного факультатива или элективного курса*. Есть и такое задание: подготовить развёрнутый аналитический ответ по указанным проблемам со ссылками на критические, литературоведческие работы и художественный текст. Назвать и оценить лучшие работы, например, о творчестве Н. В. Гоголя, обосновав свой выбор.

После изучения творчества А. С. Пушкина студентам предлагается выполнить олимпиадное задание, предназначенное для учеников. Студенты знакомятся с принципами построения олимпиадной работы и олимпиадных заданий.

В курсе «История зарубежной литературы XVII—XVIII веков» при изучении романа Сервантеса «Дон Кихот» студенты составляют письменную характеристику одного из персонажей романа. Затем после изучения романов Д. Дефо «Робинзон Крузо» и Дж. Свифта «Путешествие Гулливера» пишут *сочинение — сравнительную характеристику героев*, работу, часто используемую учителями в школе при анализе художественного текста.

Обратимся к количественному и качественному анализу текстов, созданных студентами.

Качественный анализ созданных студентами текстов представляет следующую картину: культурологический контекст поверхностный, что можно объяснить сосредоточенностью студентов на образной системе произведений и

недостаточным владением необходимыми знаниями культурологического характера. Были обозначены жанровые особенности произведений, довольно точно — авторская позиция: *«Робинзон Крузо» — первый классический роман, который можно назвать историей современника. Книга Дефо стала великим памятником человеческой силе, бодрости, предприимчивости. «Путешествие Гулливера» Дж. Свифта, несомненно, притча, явно и настойчиво выражающая критическое отношение Свифта к обществу, в котором он жил. Д. Дефо показал романтику первооткрытий, красоту первопроходческого подвига, создал поэзию освоения европейцами новых земель. Свифт раскрыл прозу этого освоения, жестокую реальность вещей» (Анна П.).*

Студентами отмечено, что два литературных жанра, возникшие ещё во время Ренессанса, послужили Свифту образцом для создания его знаменитого романа, как послужили они образцом и для Д. Дефо, — жанр путешествий и жанр утопий. Был выделен *ассоциативный признак* для сравнения произведений — мистификация, для сравнения героев — их философское осмысление мира. Из работы Ирины П.: *«Между «Путешествием Робинзона Крузо» и «Путешествием Гулливера» семь лет. Несмотря на относительно малую разницу во времени, есть всё же моменты, которые делают эти произведения противоположными друг другу. Они различны мотивами, побудившими писателей к творчеству. Для Дефо главным было «развлечь, настроить на жизнеутверждающий лад», для Свифта — «злить, а не развлекать».*

Из работы Галины М.: *«Сами главные герои являются антиподами: Робинзон — практик, в одиночку благоустраивает целый остров, приобщает туземное население к благам цивилизации, выращивает сады и огороды, пресекает пиратские посяательства на свою собственность. Оптимист Дефо радостно обводит взглядом земные горизонты расползающейся цивилизации, склоняя её героев к благонравью. Гулливер же — философ. Он не пытается облагородить мир вокруг себя, а констатирует факт, давая всему происходящему свою оценку. Однако здесь нет нападок на человеческую природу, Гулливер осуждает, собственно, не её, а её идеализацию, так как эта идеализация не делает мир лучше».*

Из сочинения Евгении С.: *«Различны нравственные рассуждения героев. Рассуждения Крузо вынесены в набожные пассажи, которые легко отчлняются, после чего книга становится увлекательным приключенческим романом, а мораль добродетельного приобретателя — моралью скромного и честного труженика. Нельзя сказать, что нравственные рассуждения Гулливера сводятся к мизантропическим указаниям или издевательским намёкам на современные лица и события. Позиция Свифта исполнена истинного и глубокого комизма, в ней есть даже насмешка над собой. У Дефо же юмор наставительного свойства, он появляется обычно при особой надобности слегка позабавить читателя».*

Студентами верно определено авторское видение героев. Из сравнительной характеристики, выполненной Екатериной Р.: *«Человек бывает одинок среди толпы», — писал Дефо. Герой Свифта тоже изгой. Ни в одной стране, ни в одном человеке он не смог найти близкого по духу человека. Дефо и Свифт пронесли основную мысль, заложенную в их произведениях: общество так же враждебно к личности, как и природа; в этой борьбе за место в жизни отходят на второй план нравственные принципы. Чтобы выжить, нужно бороться, и слава победителю, слава сильному!»*

Из работы Екатерины Л.: *«Дефо писал историю самоутверждения человека в природе, в обществе. Всюду он прославлял мужество и способность личности. Свифтовский герой, изгнанный на родину, с ужасом глядит в зеркало и пытается «по-степенно приучить себя выносить вид человека», прячась в коношине от обезьяньего царства».*

В некоторых сочинениях наблюдается поверхностное перечисление качеств героев без сопоставительной характеристики, что снижает качество работы. В оценке художественного текста преобладают риторичность и некоторая дидактичность, что свидетельствует о затруднении студентов в определении ассоциативного контекста, недостаточности опыта литературоведческого анализа. Приведём количественные экспериментальные данные по основным показателям, свидетельствующим о способности студентов к созданию критического текста читателя-профессионала (один из основных критериев сформированности креативной компетентности студентов).

Способность студентов к созданию критического текста читателя-профессионала (сочинение — сравнительная характеристика героев) при n=78 на формирующем этапе экспериментальной работы (2 курс)

<i>Понимание авторской позиции</i>	<i>Анализ образов</i>	<i>Культурологический контекст</i>	<i>Характер оценивания текста</i>	<i>Язык и стиль текста</i>
Верное понимание без искажения авторской позиции (68 студ.)	Многогранная интерпретация образов (37 студ.)	Используется широко для толкования авторского замысла (9 студ.)	Проблемность в изложении (32 студ.)	Работа обладает композиционной стройностью, логичностью, ясностью изложения (56 студ.)
Понимание авторской позиции с некоторыми искажениями (10 студ.)	Поверхностное перечисление качеств героев (41 студ.)	Не используется (69 студ.)	Риторичность и дидактичность в изложении (46 студ.)	В работе имеется нарушение логики изложения, композиционная незавершенность (22 студ.)

Следующим этапом работы над анализом текста был *анализ эпизода* «Посвящение в сан маммуши» из комедии Ж. Б. Мольера «Мещанин во дворянстве», предпринятый на занятии по зарубежной литературе XVIII века. Перед студентами стояла задача совершенствования анализа эпизода художественного произведения, перед преподавателем — задача методически грамотной организации данной работы.

Анализ эпизода начинается с краткой характеристики его места в произведении, что позволяет проверить знание текста, понимание характера изображённого события, действующих лиц и выдвинуть тезис-предположение о роли эпизода в связи с тематикой и проблематикой произведения. Анализ эпизода предполагает скрупулёзную, тщатель-

ную работу. Чем меньше текстовое пространство, тем значимее в нём оказывается каждая деталь, каждая фраза, каждая ремарка. Героев характеризует их речь, поступки, высказывания о них других участников событий, авторские характеристики-ремарки. В результате наблюдения за текстом студенты делают вывод о выявленных чертах характера, нравственных качествах героев, их жизненных целях. В заключение подводится итог о роли эпизода как этапа развития конфликта, важного для понимания идейного смысла произведения.

Обратимся к качественному анализу сочинений студентов.

Большое количество работ представляет собой пересказ эпизода, а не его анализ, в них даётся значительный экскурс в историю создания комедии, взятый из учебных пособий, что не оправдывается логикой работы. 8 работ носили личностный характер с недостаточным литературоведческим анализом, который выражался в поверхностности характеристик и выводов: *«Когда выходишь на подмостки театра, сердце замирает от счастья и восторга. Хочется тонуть в ласкающих аплодисментах и купаться в зрительской благодарности. Глаза наполняются блеском от безудержного желания играть, творить, менять и меняться, любить всех, оставаясь в стороне от каждого. Участь фанатиков своего дела — всецело отдаваться занятиям. Мольер — фанатик, и это, скорее, не пафос последующего поколения в определении значимости комедиографа, а поклонение безоговорочному желанию творить. Это уважение к его работе, деятельности, кем бы он ни представал пред современниками: писателем, актёром или ростовщиком»* (Анастасия Г.).

«Посвящение в сан маммуши становится окончательным разоблачением глупости, безнравственности, наивности, беспринципности господина Журдена. Остальная часть произведения, его начало, созданное как бы в довесок к «заказу» Людовика XIV, придаёт раскрытым качествам мещанина окончательность, основательность, завершённость. Этим французский комедиограф подтвердил свою гениальность и состоятельность не только на подмостках сцены, но и наедине с бу-

магой. В целом можно заключить, что эпизод «посвящение в сан мамамуши» играет ключевую роль во всём произведении» (Евгения Г.). В этом отрывке из сочинения ощущается личностное отношение неравнодушного читателя, но нет отношения профессионального критика, что заметно и в основном, не цитируемом нами тексте.

Ещё несколько цитат из сочинений: *«Журден слеп в своём желании стать дворянином; в своём рвении он не замечает откровенно глупого тарабарского языка участников действия, их откровенно комичных костюмов. Он глуп, ограничен, вызывает смех».*

«Все вокруг Журдена лжецы, требующие его богатства. Однако Журден вызывает лишь смех, а не отвращение. Вот именно для этого и нужна сцена посвящения в мамамуши, являющаяся центральной сценой в комедии».

«Журден вызывает смех, а не отвращение. Потому что, в отличие от других подобных ему выскочек, он преклоняется перед дворянством бескорыстно, по неведению, как своего рода мечте о прекрасном. Вот так комедия-балет, первоначальной целью которой было развлечь короля, стала под пером Мольера сатирическим, социальным произведением».

«Вывод, к которому приводит Мольер, очевиден: пусть Журден невежествен и простоват, пусть он смешон, эгоистичен, но он — человек честный и презирать его не за что. В нравственном отношении доверчивый и наивный в своих мечтаниях Журден выше, чем аристократы».

Со студентами, не справившимися с заданием и обнаружившими репродуктивный уровень креативной компетентности, намечен индивидуальный образовательный маршрут с методическим сопровождением, что проявляется в виде индивидуальных консультаций автором студентов, в выполнении студентами индивидуальной работы как устной, так и письменной в этом направлении на других предметах. Позже на занятиях по методике преподавания литературы будет отработана методика анализа эпизода: наряду с письменными работами студенты устно анализируют эпизоды из художественных произведений, каждый этап анализа отрабатывается отдельно, согласно схеме анализа эпизода как эпического, так и драматического произведения.

**Способность студентов к созданию критического текста
читателя-профессионала (анализ эпизода) при n=78
на формирующем этапе экспериментальной работы
(2 курс)**

<i>Понимание роли эпизода в авторском замысле</i>	<i>Характеристика образов</i>	<i>Характер оценивания текста студентами</i>	<i>Культурологический контекст</i>	<i>Язык и стиль текста</i>
Верное понимание без искажения авторской позиции (56 студ.)	Многогранная интерпретация образов (31 студ.)	Проблемность в изложении, анализ (28 студ.)	Используется широко для толкования авторского замысла (12 студ.) Частично используется студентом без анализа (8 студ.)	Работа обладает композиционной стройностью, логичностью, ясностью изложения (49 студ.)
Понимание авторской позиции с некоторыми искажениями (22 студ.)	Поверхностное перечисление качеств героев (47 студ.)	Риторичность и дидактичность в изложении, пересказ сюжета (50 студ.)	Не используется (58 студ.)	В работе имеется нарушение логики изложения, композиционная незавершенность (29 студ.)

В результате сопоставления данных, представленных в таблицах 9—10, приходим к выводу, что у студентов недостаточно культурологических знаний, они не умеют целостно рассматривать учебный материал. Анализ часто заменяется простым пересказом текста из-за пассивного восприятия студентами учебной информации в надежде на готовые знания, почерпнутые из литературоведческих работ. Студенты затрудняются критически мыслить: риторичность и дидактичность присутствуют в изложении проблемы.

Обратимся к самооценке студентов и экспертной оценке преподавателей, сопоставим с данными в таблице 12, определим, на какой стадии формирования креативной компетентности находятся студенты на данном этапе экспериментальной работы (2 год обучения).

Таблица 11

Самооценка и экспертная оценка процесса формирования креативной компетентности студентов-филологов на формирующем этапе (2 курс) экспериментальной работы при n = 78, первая цифра в %, вторая — количество студентов

Критерии креативной компетентности	Самооценка			Экспертная оценка		
	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
1. Потребность в саморазвитии, самоактуализации, самореализации через профессионально-творческую деятельность	56,4% 44 чел.	28,2% 22 чел.	15,4% 12 чел.	41% 32 чел.	29,5% 23 чел.	29,5% 23 чел.
2. Способность студентов к определению творческой задачи	32% 25 чел.	35,9% 28 чел.	32,1% 25 чел.	25,6% 20 чел.	21,8% 17 чел.	52,6% 41 чел.
3. Способность к созданию критического текста	35,9% 28 чел.	41% 32 чел.	23,1% 18 чел.	25,6% 20 чел.	50% 39 чел.	24,4% 19 чел.
4. Способность к созданию собственного художественного текста	25,6% 20 чел.	35,9% 28 чел.	38,5% 30 чел.	20,5% 16 чел.	19,2% 15 чел.	60,3% 47 чел.
5. Способность к уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределённости при решении творческих задач	20,6% 16 чел.	33,3% 26 чел.	46,1% 36 чел.	12,8% 10 чел.	25,6% 20 чел.	61,6% 48 чел.

Если сравнить показатели двух таблиц: 8 и 11, то можно сделать вывод о том, что студенты стали более критичны по отношению к себе. Мы предполагаем, что рефлексия опыта собственной творческой деятельности помогла студентам по-новому взглянуть на свои достижения в этом направлении. Вместе с тем у студентов выросла потребность в саморазвитии, самореализации, о чём убедительно свидетельствует самооценка студентов и экспертная оценка преподавателей.

Студенты не чувствуют себя готовыми к уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределённости при решении творческих задач, так как им не хватает конкретных знаний по методике преподавания литературы (данная дисциплина начинается с 3 курса), психологии.

Суммарная оценка от 0 до 10 баллов (самооценка и экспертная оценка) и выведение среднего показателя (количество студентов) по критериям сформированности креативной компетентности предоставила возможность определить, на какой стадии формирования креативной компетентности находятся студенты на данном этапе. *Низкий показатель* соотносился нами с *репродуктивной стадией* формирования креативной компетентности, *средний* — с *активизирующей стадией*, *высокий показатель* — с *интегративной стадией*. Стадии определялись без учёта знаний студентами психолого-педагогических механизмов, стимулирующих развитие творческих способностей, и знания ими методик развития творческих способностей учащихся, поскольку специальные курсы, в частности «Методика развития творческих способностей учащихся», ещё не прочитаны студентам. Будущие педагоги не были ещё ни на одной педагогической практике, поэтому для чистоты эксперимента *творческую стадию* формирования креативной компетентности студентов на данном этапе мы не учитывали. Суммарная оценка подсчитывалась следующим образом: по каждому показателю суммировались данные самооценки и экспертной оценки по всем критериям, делились на 2 и на 5 (количество критериев, по которым оценивались студенты).

Например:
 $(44+25+28+20+16)+(32+20+20+16+10)=231:2=115$ (среднее арифметическое): 5 (количество критериев) = 23 (студента).

Таблица 12

**Суммарная оценка (самооценка + экспертная оценка)
сформированности креативной компетентности
студентов-филологов на формирующем этапе
экспериментальной работы (2курс)
при n=78 (количество студентов)**

Критерии креативной компетентности	Стадия интеграции (высокий показатель)	Стадия активизации (средний показатель)	Стадия репродукции (низкий показатель)
1. Потребность в саморазвитии, самоактуализации, самореализации	38	22	18
2. Способность студентов к определению творческой задачи через профессионально-творческую деятельность	22	22	34
3. Способность к созданию критического текста	24	35	19
4. Способность к созданию собственного художественного текста	18	21	39
5. Способность к уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределённости при решении творческих задач	13	23	42
Среднее количество студентов	23	25	30

Проанализировав данные по каждому студенту в течение двух лет обучения, мы сочли возможным определить, на каком этапе формирования креативной компетентности находится каждый студент и какая ему необходима методическая поддержка.

Таблица 13

Стадии формирования креативной компетентности студентов-филологов на формирующем этапе эксперимента (2 год обучения)

Стадия репродукции	30 студентов
Стадия активизации	25 студентов
Стадия интеграции	23 студента
Творческая стадия	нет

Несмотря на то что принцип надпредметности процесса и результата активно «работает» в нашей методической системе, о чём свидетельствует динамика формирования креативной компетентности (сравним данные таблицы 8 и 13), эти же данные, а также то, что студенты находятся на репродуктивной стадии (30 человек), говорят о необходимости усиления работы в вузе по развитию творческих способностей студентов, которая может быть сосредоточена на специальном методическом модуле «Развитие креативных способностей личности».

2.4.2. Интегративная роль инновационного модуля «Развитие креативных способностей личности»

Разработанный нами модуль «Развитие креативных способностей личности» использован в моноуровневой системе подготовки студентов-филологов педагогического вуза, но может быть также использован и в двухуровневой подготовке студентов. При моделировании данного модуля для двухуровневого обучения мы исходили из Государственного образовательного стандарта высшего профессио-

нального образования (2005), согласно которому бакалавр-филолог должен быть готовым решать образовательные и исследовательские задачи, то есть готовым к осуществлению научно-исследовательской и практической деятельности.

Среди требований Госстандарта (2005) к уровню образованности магистра-филолога — широкая эрудиция в основных областях гуманитарного знания, овладение методологией научного творчества, стратегиями выбора методов получения, обработки и хранения информации, готовность к самостоятельному выдвижению проблем, к творческой разработке методик их исследования с учётом междисциплинарных связей.

Модульное обучение мы использовали для решения комплекса задач: для построения эффективного содержания обучения с возможностью его гибкого изменения, формирования креативной компетентности студента, формирования навыка самостоятельной деятельности, возможности организации индивидуального образовательного маршрута с целью развития креативности личности, формирования критического мышления участников образовательного процесса, самообразования, саморазвития студентов.

Наша система оценивания представлена в трёх вариантах: оценкой, зачётом, рейтинговой оценкой (накоплением баллов за различные виды работ).

По объёму представленных знаний, формируемых компетенций проблемный модуль «Развитие креативных способностей личности» может выступать как *полный*, базовый, что предполагает в вузе обучение в бакалавриате, а в общеобразовательной школе — базовое обучение, *сокращённый* — в вузе это могут быть курсы по выбору, спецкурсы, в общеобразовательной школе — элективные курсы, в последипломном образовании — специально организованные курсы для учителей, *углублённый* — обучение в магистратуре по данному модулю, в общеобразовательной школе — учёба по индивидуальному образовательному маршруту.

Мы исходим из определения модуля и как функционального узла, смыслового узла, и единицы целого и пред-

ставляем *изучение модуля в качестве образовательного маршрута для студентов с разным уровнем подготовленности, разным уровнем способностей, разным уровнем сформированной креативной компетентности*. Для подготовленных студентов предполагается *сокращённый* или *углублённый* модуль в зависимости от заинтересованности предметом, ориентации на получение специальности, *полный* модуль — для слабо подготовленных студентов или особо интересующихся проблемой развития креативности личности.

Таким образом, разработанный нами модуль «Развитие креативных способностей студентов» многофункциональный и вариативный, может использоваться в зависимости от целей, которые ставят перед собой субъекты образовательной деятельности. В моноуровневом обучении он является проблемным, так как единицей его является творческая задача, решаемая в проблемной ситуации.

При разработке модуля мы воспользовались общей структурой проблемного модуля, представленной в работе Г. К. Селевко «Энциклопедия образовательных технологий»²¹, которая включает в себя инвариантные блоки: «вход», теоретический блок, «выход», а также вариативные блоки двух типов: вводные (блоки актуализации, исторический, обобщения, экспериментальный, проблемный) и прикладные (блоки применения, интеграции, углубления, обобщения).

Рассмотрим основные функции блоков проблемного модуля «Развитие креативных способностей личности» (рисунк 4).

²¹ Г. К. Селевко. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006. С. 446.

Блок «вход» осуществляет актуализирующий контроль, это инвариантная часть модуля, так как на этапе изучения модуля важно знать, на каком этапе представления данной темы и данной проблемы находится студент. В этом блоке используется полужакрытое анкетирование студентов, задача которого состоит, во-первых, в актуализации данной проблемы в сознании студентов, во-вторых, в выяснении важности и значимости проблемы развития креативности личности для студентов, в-третьих, в выявлении понимания условий, способов развития креативности (см. приложение).

Мы считаем, что от понимания студентами необходимости решения проблемы развития креативных способностей личности будет зависеть и эффективность её решения. Если студент выводит в число приоритетных проблем именно эту, то она становится для него актуальной. Обратимся к анализу анкет. В целом студенты принимают проблему: 80% считают, что в вузе необходимо и возможно развитие креативных способностей личности, 11% затруднились в ответе на вопрос о необходимости и возможности развития этих способностей, 9% считают, что креативность надо развивать, но у вуза такой возможности нет из-за других приоритетных задач. С точки зрения этих респондентов, главное во время учёбы в вузе — это приобретение знаний, а всё остальное будет освоено с опытом, в том числе и развитие креативных способностей. То есть 20% не поняли важности решения этой задачи, не приняли её. Следует предположить, что и в школе задача развития креативных способностей учеников не будет актуальной для них.

В результате анализа анкет выясняется, что студенты признают ориентированность преподавателей вуза на развитие креативности студентов, но ещё затрудняются в определении условий, необходимых для развития этих способностей. Вместе с тем они понимают, что такие условия необходимы, иначе креативные способности окажутся в подчинённом положении по отношению к учебным умениям.

Все респонденты выделили благоприятный микроклимат как одно из важнейших условий, способствующих развитию креативности личности, но фактор подражания как одно из таких условий выделили только 75,4%. Это говорит о том, что оставшиеся 24,6% не увидели в действиях преподавателя вуза образца для подражания и, может быть, именно для этих студентов задача развития креативных способностей личности не видится как важная и своевременная.

Большинство студентов (71%) вывели на первое место среди условий, тормозящих развитие личности, боязнь собственных идей и неуверенность в себе, робость — как раз те качества, какие воспитывает авторитарный стиль обучения в школе.

Все предложенные нами качества креативной личности назвали 28% студентов, внесли дополнения в перечень качеств 4%, засомневались в прямой зависимости интеллекта и креативности 31% респондентов. Приоритетными качествами, характеризующими креативную личность, студенты считают гибкость мышления, нестереотипность ума, оригинальность, самостоятельность, интуицию, не считая важными в ранжировании качеств развитое воображение, фантазию, чувство оригинальной формы (чувство слова, звука, колорита, пластики). Не воспринимая все предложенные параметры в совокупности, дробя и разъединяя их, студенты плохо представляют себе направление педагогического воздействия на будущих учеников. Можно предположить, что студенты отчасти по этой причине не считают себя готовыми к развитию креативных способностей учеников, а также из-за отсутствия специальной подготовки в этом направлении, хотя то, что психологически готовы к развитию данных способностей у учеников, отметили 23% респондентов.

Анализ анкет подтверждает необходимость специально организованного обучения студентов развитию креативных способностей личности.

В блоке актуализации выясняются проблемные вопросы, возникшие после проведения анкеты, в частности,

объясняется одна из концепций креативности, рассматривающая данную способность как самостоятельный фактор, независимый от интеллекта. Делается ссылка на сторонников данного подхода (Дж. Гилфорда, К. Тейлора, Г. Груббера, Я. А. Пономарёва), полагающих что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. По «теории интеллектуального порога» Торренса, нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью. Поясняются такие опорные понятия, как креативность, тесты на креативность, тесты Гилфорда, Рензулли, Медника, их назначение.

В историческом блоке даётся краткий экскурс, раскрывающий суть понятия «креативность». В блоке освещаются основные аспекты исследования феномена креативности в современной психологической науке, в философии, говорится о нескольких направлениях изучения феномена креативности: первое акцентирует внимание на изучении продукта творческой деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Андреев, Н. Д. Никандров и др.), второе направление рассматривает креативность как творческий процесс (Э. Торранс, С. Медник, Дж. Гилфорд, Я. А. Пономарёв и др.), третья традиция развивает представления о личности творца (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. С. Баттисшев, В. Н. Дружинин, Д. Б. Богоявленская и др.). Речь идёт о соотношении креативности и интеллекта, об особенностях тестов на креативность.

В проблемном блоке ставится вопрос: *можно ли научить творчеству?* Приводятся разные точки зрения исследователей (психологов, философов, педагогов, методистов) на эту проблему, которая требует также и экспериментальной проверки.

Экспериментальный блок представляет экспериментальное поле исследования, которое создаётся в группе и на всём курсе. Работа сначала проводится со студентами, изучающими данный модуль, затем студенты проводят этот эксперимент со студентами младшего курса, затем с учениками школ и приходят к выводам, которые обосновываются ими в небольшой исследовательской работе. Экспе-

184

риментальное поле исследования подробно дано в приложении. Эксперимент состоит из нескольких диагностик и представляет задачу выявления уровня креативности студентов. Эта работа важна для самооценки студентов и их дальнейшей работе по саморазвитию.

Освоив методику проведения экспериментальной работы, студенты выходят на ознакомительную педагогическую практику (3 курс), проводят аналогичную работу с учениками, проводят наблюдение над индивидуальным стилем деятельности учителя, определяют типологию учителя по уровню креативности, сопоставляют эти данные с уровнем креативности учеников этих учителей и делают выводы о влиянии учителей с разным уровнем креативности на креативность учеников.

Надо отметить, что интерес к диагностике креативности личности существовал всегда как на Западе, так и в России, диагностировать её было сложно из-за неоднозначности, многомерности самого понятия. Все известные диагностики креативности (Дж. Гилфорда, Е. Торренса, М. Воллаха и Н. Когана, Д. Джонсона, Ф. Вильямса, Р. Стернберга и Д. Лаверта, Д. Б. Богоявленской, Н. В. Хазратовой) исследуют различные аспекты одного и того же явления. Мы полагаем, что оценка креативности по результату работана гораздо лучше, чем оценка процесса творчества.

Формируя экспериментальное поле исследования, мы учитывали условия, способствующие проявлению *креативности личности не только «ситуативной» (реакцией на внешние по отношению к субъекту требования и привнесённые извне проблемы), но и «глубинной», которая выразилась бы в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом.*

Креативная образовательная среда должна:

- обладать высокой степенью неопределённости: неопределённость стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых;
- быть потенциально многовариантна (с богатыми возможностями), многовариантность обеспечивает возможность их нахождения;

- содержать образцы креативного поведения и его результаты;
- быть насыщенной образовательными ситуациями, содержащими внутренние противоречия, амбивалентные оценки, которые заставили бы включить механизм самооценки;
- быть свободной от стереотипов.

Экспериментальное поле исследования состояло из экспресс-метода (экспертной оценки преподавателей) диагностики креативности Д. Джонсона. В качестве самооценки креативности студентов использовался опросник С. Рензулли (см. приложение).

Мы воспользовались тестом «Словесная ассоциация» Д. Гилфорда. Результаты выполнения теста оценивались в баллах по 3 показателям: беглость — суммарное число приведённых определений, гибкость (оценка по видам или категориям), оригинальность — число оригинальных определений. Студентам предлагается два варианта выполнения работы: первый вариант — привести как можно больше определений для слова, например, «книга». Во втором варианте надо написать как можно больше слов-ассоциаций (аналогий), затем слов, противоположных по смыслу (антонимических ассоциаций). Создавая ассоциации, студенты учатся быстро, образно и оригинально мыслить.

В работе мы использовали методику «Определение понятий», адаптированную Т. Л. Барышевой: данная методика входит в систему диагностических средств креативных свойств личности и, как показал экспериментальный материал, является достаточно информативной. Объект исследования — творческое ассоциативное мышление интервьюируемых студентов. Стимулом для творчества в данной методике становится *слово*. Студентам было предложено дать определение понятиям: *жизнь, радость, горе, совершенство, вечность*. Были выделены следующие показатели: оригинальность интерпретации, метафоричность, обобщённость, экспрессивность формулировок, глубина понимания, лёгкость кодирования, вариативность.

Примеры интерпретации слов: «Жизнь — один из этапов бесконечности. Радость — состояние позитивного аффекта. Горе — душа, облаченная в траур». «Жизнь — зарождение нового, смерть старого, долгий путь в муках и радостях. Вечность — то, что никогда не будет познано». «Совершенство — то, что не свойственно ни одному живому существу». «Жизнь — путешествие человека по пути человечества, открытие собственного пути», «Жизнь — затяжной прыжок из колыбели в «вечное пристанище», «Совершенство — нечто идеальное в чем-то понимании». «Жизнь — отрезок времени от рождения до смерти живого существа, наполненный событиями, чувствами, связанный с жизнью других живых существ и явлений природы».

Как показывают многочисленные исследования, подобная работа способствует развитию гибкости мышления, поскольку в работу включаются такие процессы творческого мышления, как диссоциация, ассоциация, у студентов развивается способность к эффективному использованию аналогий.

В экспериментальном поле были задействованы авторские методики: «Создание текста», «Завершение фабулы», «Постановка проблемы». Данные методики неоднократно используются в нашей работе как формирующие и диагностические, поэтому мы сочли необходимым подробнее остановиться на них.

Обратимся к методике «Создание текста»

Объект исследования: студенты экспериментальной и контрольной групп.

Предмет исследования: уровень креативности студентов. Определяются показатели креативности: беглость, гибкость, оригинальность, образная обобщённость, эмоциональность, чувствительность к проблеме.

Цель: выявление уровней креативности студентов.

Инструкция. Перед началом работы необходимо создать атмосферу доверия, сотворчества беседой, прослушиванием музыкальных фрагментов, чтением стихотворений

преподавателем и студентами, возможно, по желанию, рассказом о самом запомнившемся радостном случае из жизни. Должна быть довольно сильная мотивация к творческой деятельности, установка на творческую работу студентов. Можно отметить, что каждый из присутствующих может очень многое, нужно только высвободить чувства, эмоции, мысли, которые рождаются здесь и сейчас. Надо дать им Имя и разрешить жить самостоятельно. Иногда они неподвластны нам, в этот момент интересно понаблюдать за ними...

Вначале идёт словесная импровизация совместно с преподавателем, далее — *сочинение-ассоциация «День бесконечного счастья»*. Время работы не регламентируется, но обычно работа выполняется в течение 20 минут.

Примеры ассоциаций, созданных студентами:

Екатерина Л. *Конец августа. Знойный день сменился глубиной прохладой вечера. Сидя на берегу озера, приятно вдохнуть свежий, мягкий запах воды, смешивающийся с ароматом полевых цветов. Даже трава пахнет по-особому. Вся природа будто вздохнула с облегчением после душного, жаркого дня и теперь предаётся блаженству. Сидишь и смотришь на небо, а там — ни облачка, только яркие звездочки моргают с высоты.*

Вода заигрывает и манит к себе колдовским отблеском луны. Заходишь в озеро и чувствуешь, как миллион мурашек рассыпается по всему телу, нет, не от холода, а от необычного чувства, которое наполняет тебя. Стихия победила, ты в ее власти! В такие моменты не думаешь ни о чем. Долго-долго сидишь на берегу, на старой коряге, и смотришь, как переливаются капельки под лунным светом...

Екатерина Г. *Самый лучший, удивительный, волшебный день этим летом мне подарило море. Радостное, гостеприимное, в то же время яростное и могучее, оно щедро раскинулось передо мной. Прекрасная, завораживающая и властная стихия поразила мое воображение раз и навсегда. Огромное, широкое, со стаями летящих чаек, с выпрыгивающими изредка из воды дельфинами, оно было прекрасно!*

Этот день я почти весь провела на берегу, наблюдая за морем. Днем оно как будто соединяется с людьми, волны радуются, чайки скользят над водой. Вечером море затихает. Тихий

плеск заглушается пением цикад. Море, такое загадочное, волшебное, осталось со мной навсегда...

Ксения П. Лето — опьяняющая свобода. Никаких временных ограничений: встаю, когда захочу, читаю, что душе угодно.

Лето — это одиночество: все друзья разъехались по дачам, так что кроме книг ничего не осталось.

Лето — отпуск для вдохновения (музам тоже нужно отдышать!): нет ни одного стихотворения.

Как хорошо, что есть лето! Оно вносит разнообразие, иногда полезно побыть в одиночестве, наедине с книгой, но только в меру (я не гожусь на роль Робинзона).

Самое яркое впечатление этого лета — поход в книжный магазин. Может быть, это и не совсем нормально — испытывать такой восторг от большого количества книг, собранных в одном месте, но испытываешь от всего этого необыкновенное наслаждение! ...Вот только цены несколько портят настроение.

От творческого микроклимата зависит и настроение, чувства, мысли, которые вкладываются студентом в созданный им текст. Иногда это не самый счастливый день, а самый памятный день лета. Студент художественно обобщает свои ощущения в ассоциации, в которой уже присутствует не только описание, но и интрига:

Михаил К. Цветы завяли в начале лета...

Примерно год назад, прошлым летом, всё это и произошло. Это нельзя было назвать любовным треугольником, это был любовный многоугольник, в центре которого была она. А мы все были друзьями. Почему БЫЛИ? Мы и остались ими.

Тогда я был на даче. Какое-то сладостное бессилие пропитало все тело, в голове крутилось «Одиночество» Бунина. Под окном в тот день расцвела всеми цветами огромная клумба, запах ее я запомнил навсегда...

Наша история закончилась.

В этом году лето было совершенно другим. Все успокоилось, даже заскучали. Казалось, весь поселок отдыхает от титанического труда.

...Вот только цветы на даче завяли в начале лета.

Следующая работа интересна тем, что импровизацией была вызвана ассоциация, реализованная в названии сочинения «И прикоснусь душою к бесконечности...»

Екатерина К. *И прикоснусь душою к бесконечности...*

Август. Жара невыносимая. В воздухе сквозит легкая грусть — то ли потому, что лето на исходе, то ли бескрайние поля с их благоухающим разнотравием навевают философские мысли.

Даже речная вода не спасает от зноя. Солнце слепит, через слезы я смотрю вдаль, туда, где сереющее поле сливается с кромкой неба. Горячий ветер бросает в лицо ароматы полевых трав и цветов. Под деревьями пасутся коровы. Лошадь откусывает венчики цветов, из-под ее копыт сильно пахнет раздавленная полынь. Хочется в это безмятежное утро скакать навстречу ветру, забыть обо всем и чтобы голова кругом...

А вечером тихий плеск воды, песни сверчка, жаренная на костре щука. В такие моменты отдыхает душа. И не нужен пыльный город из стекла и бетона.

Далее идёт установка на детективное повествование. Можно мысленно перенестись в кабинет Агаты Кристи или Дарьи Донцовой, что, вероятно, ближе нашему современнику, описать его, дать прочувствовать необычность следящего задания, вчувствоваться в образ писателя-детектива, разбудить воображение студентов, а затем обратиться к ним со словами: «Посмотрите в окно — там произошло что-то необычное...»

В течение 7 минут напишите *начало детективного рассказа*. 5—10 строк, волнующих и интригующих...

Далее снова установка, но уже на *начало рассказа из серии ужасов*, почти по Стивену Кингу. Время работы — 10 минут. Главное в этой работе — поддержать интерес, настроение учащихся, творческий азарт, возникший в процессе создания ассоциаций. В конце работы у студентов возникает желание поделиться своими мыслями — многие читают вслух созданные тексты.

Обратимся к текстам, созданным студентами.

Илья Г. Кошмары иногда бывают вещими... Старая квартира моего деда была для меня всегда самым уютным домом. Но вот однажды я наведаясь к деду в гости, открыл тамбур и вдруг, у двери квартиры, обнаружил Нечто... Я выбежал из тамбура, ударился рукой о дверной косяк, обо что-то споткнулся... и проснулся. Ноги болели, локоть саднил. Я закатал рукав пижамы и на том месте, которым я ударился, обнаружил огромный зеленоватый синяк. Я понял: все только начинается!

Анастасия Ц. Обычное утро. Как обычно, куда-то спешат люди, им некогда остановиться и взглянуть на небо. Кира смотрела в окно. С улицы доносились крики дворника, ругань цыганок, не поделивших что-то. И вдруг Кира увидела нового соседа, месяц назад купившего квартиру в соседнем подъезде. Оглядываясь, он то и дело натывался на прохожих. Отставая на несколько шагов, за ним следовал средних лет мужчина в черном пальто, которое на спине странно топорщилось...

Юлия Х. Этот человек сразу привлек ее внимание. Он, казалось, ничем не отличался от остальных прохожих: джинсы, рубашка, аккуратная стрижка, но глаза... глаза... Глаза! Вот что выдавало его. Этот бегающий, тревожный взгляд, будто он искал кого-то или что-то. Человек прошел через всю аллею и скрылся за соседним домом...

Оксана Б. Девочка лежала на кровати и изо всех сил пыталась заснуть. Она очень боялась темноты и неизвестности, потому, закутавшись с головой в одеяло, пыталась ни о чем не думать. Ей стало душно, и, откинув одеяло, она посмотрела в окно. Там... ей ухмылялось Нечто с большими зелеными глазами, которые поблескивали в темноте. Оно улыбалось от уха до уха — и эта улыбка не предвещала ничего хорошего. Девочка сползла с кровати, хотела бежать — но страх парализовал ее...

Светлана Ф. Засвистел ветер. Скрипнула дверь. Через щель вползала Тьма, наполняя комнату ужасом. На стене шевелились потусторонние тени. Я зажмурила глаза, но тут же от-

крыла. В распахнутое окно влетел черный ворон и каркнул три раза...

Наталья К. Пронзительный женский визг разбил тишину комнаты. Что-то произошло, ОНО вернулось. Женщина выбежала из зала и помчалась вниз по винтовой лестнице замка. Нечто белое, полупрозрачное, гремящее цепями вылетело за ней. Ужас. Необъятный ужас наполнил замок. Ей некуда бежать, вокруг пусто, а двери с железными засовами захлопываются прямо перед ней...

Лиана Г. Казалось, ничто не предвещало беды. Еще с утра временами проглядывало солнце, но к обеду зарядил дождь, не прекращавшийся до самого вечера. Мегги сидела в кресле у камина, читала любовный роман, но мысли ее были далеко отсюда. Все мышцы ее были напряжены, она будто ждала чего-то. Нет, она ни минуты не лгала себе — она точно знала, чего именно она ждала: жутких, громких шагов за дверью, шагов не человеческих. Да, Мегги все больше начинала бояться саму себя. Это новое, чуждое ей существо так внезапно просыпалось в ее душе с приходом ЕГО...

Виктория Ф. Страшнее всего, когда ты один, а вокруг тишина. Она давит, заглядывает своими слепыми глазами прямо в душу. В голове, именно в голове начинает шуршать, тикать, потрескивать. А вокруг тебя все тихо. Там царит Тишина. Именно в эти минуты хочется...

Ассоциации получились разными по образности, оригинальности, выразительности, однако все они — попытка студентов выйти на свои ощущения, зафиксированные в слове.

Критерии оценки — от 0 до 5 баллов за каждое из следующих заданий:

1. Наличие в тексте художественной образности, позволяющей раскрыть жанровую доминанту текста.
2. Определение лейтмотива текста.
3. Своеобразие языка повествования (ассоциативность, наличие художественных средств выразительности; отсутствие их при ясности и точности мысли).

4. Своеобразие интонации, определяющей текст и под-
текст работы.

5. Особенности стилистической выразительности (раз-
вёрнутость высказывания с большим количеством слож-
ных синтаксических конструкций; точность, краткость ре-
чи; поток сознания).

6. Динамика событий.

Максимальное количество баллов за каждое выполнен-
ное задание — 30.

Соответственно:

Высокий уровень — от 25 до 30 баллов

Средний уровень — от 15 до 24 баллов

Низкий уровень — от 0 до 14 баллов

Поскольку выполняется *три* задания, максимальное
количество баллов = $30 \times 3 = 90$ баллов

Высокий уровень — от 65 до 90 баллов

Средний уровень — от 30 до 64 баллов

Низкий уровень — от 15 до 29 баллов

Очень низкий уровень — от 0 до 14 баллов

Данной методикой проверяется один из **критериев сформированности креативной компетентности студентов-словесников** — *способность студентов к созданию собственного художественного текста*.

В результате тестирования подсчитываются показате-
ли креативности у студентов по всем тестам, методикам.

Студентам предлагается выполнить «Тест отдалённых
ассоциаций» (С. Медника).

В основе теста отдалённых ассоциаций, разработанно-
го С. Медником, лежат следующие гипотезы:

1. Люди — носители языка — привыкают употреблять
слова в определенной ассоциативной связи с другими сло-
вами. В каждой культуре и каждой эпохе эти привычки уни-
кальны.

2. Креативный мыслительный процесс является форми-
рованием новых ассоциативных связей по смыслу.

3. Величина отдалённости ассоциаций от стереотипа
измеряет его креативность.

Тест отдаленных ассоциаций адаптирован Т. В. Галкиной, Л. Г. Алексеевой, Л. Г. Хуснутдиновой. В качестве стимульного материала в тесте используются словесные триады. Элементы каждой триады принадлежат к взаимно отдаленным ассоциативным областям.

Сопоставив эти данные с предыдущими, обнаруживаем незначительную корреляцию, которая позволяет сделать вывод о достоверности полученной информации. Подтвердим наши выводы тестом Д. Гилфорда «Словесная ассоциация».

Тест «Словесная ассоциация» (Д. Гилфорд)

Объект исследования: студенты экспериментального курса.

Предмет исследования: оценка креативных способностей студентов.

Цель исследования: выявить уровень креативных способностей студентов: беглость, оригинальность.

Вариант 1

Задача: привести как можно больше определений для слов.

Инструкция: Приведите как можно больше определений для слов: *лето, учёба, школа, учитель.*

Вариант 2

Задача: написать слова, сходные по значению со словом *тяжёлый* (ассоциации-анalogии). Возможные ответы: суровый, холодный, твердый, крепкий, строгий, резкий.

Время работы: 3 минуты

Результаты теста «Словесная ассоциация» оцениваются по двум показателям: **беглость и оригинальность**:

- **беглость** — суммарное число приведенных определений, 1 определение — 1 балл;

- **оригинальность** — число оригинальных определений. За каждое оригинальное определение — 1 балл.

Испытуемые ранжируются по шкале оригинальности ответов, уникальности ответов (тесты Медника, Гилфорда), затем по шкале ассоциативности (авторская методика «Создание текста», тест Гилфорда). Данные сведения сопровождаются монографическими характеристиками студентов экспериментальной группы, что даёт возможность получить более достоверные результаты о росте креативности каждого студента или стагнации её в процессе работы.

Как показал наш эксперимент, методики, используемые в данном модуле, могут быть диагностическими, формирующими, результативными (блок «Выход»).

В блоке обобщения даётся системное представление проблемного модуля, обобщаются результаты экспериментальной работы, делаются выводы о том, что креативные способности, равно как и другие общие способности, можно сформировать и развить в деятельности при создании определённых условий. Далее намечается ход работы (компоновка курса) по развитию собственной креативности студентов в последующих блоках.

Определяется ядро — базовое содержание проблемного модуля — **теоретический блок**. Существенным условием отбора этого инварианта является акцент на принципиальном содержании метода познавательной деятельности, обладающем общекультурным и прикладным потенциалом. Это предполагает учёт таких критериев отбора базового содержания, как фундаментальность, преемственность, непрерывность, гуманитаризация образования. Даётся представление о современных концепциях креативности (К. Роджерс, А. Маслоу, Я. А. Пономарёв, Д. Б. Богоявленская, Р. Стернберг, Е. Григоренко, М. А. Холодная, В. Н. Дружинин и др.). С научной точки зрения рассматриваются такие категории, как подражание и творчество, виды творческой деятельности; понятие «текст», интерпретация и анализ художественного текста.

В блоке применения содержится система творческих задач и упражнений, направленных на отработку новых способов действия и применения (отработки) изученного на практике. Это отработка технологии видов творческой

деятельности: создание собственного критического текста (анализ и интерпретация), создание собственного художественного текста.

Блок интеграции представляет интеграцию литературоведческих, лингвистических, психологических дисциплин. Это отработка умений в действии филологического анализа текста, а также отдельно литературоведческого и лингвистического анализа текста.

Блок углубления содержит учебный материал повышенной сложности и предназначен для студентов, проявляющих особый интерес к предмету. В этом блоке предлагается интерпретация текстов культуры студентами, с одной стороны, а с другой — работа с одарёнными детьми и желающими углубиться в предмет «литература» для подготовки к олимпиадам, научным конференциям, участию во всевозможных творческих конференциях с исследовательскими проектами.

В блоке обобщения отражаются решения укрупнённой проблемы и конечное обобщение содержания проблемного модуля.

В блоке «выход» замерыются умения ставить и решать проблемную задачу с помощью авторских методик «Завершение фавулы», «Постановка проблемы» и интерпретации текста.

Методика «Завершение фавулы»

Объект исследования: студенты экспериментальной и контрольной групп

Предмет исследования: уровни креативности студентов. Определяются показатели креативности: беглость, гибкость, оригинальность, образная обобщённость, эмоциональность, чувствительность к проблеме.

Цель: выявление уровней креативности студентов.

Вариант 1

Инструкция: допишите начатый рассказ возможными способами, но с морализующим, юмористическим или трагическим окончанием. Дайте ему название:

Это произошло в конце ноября. За окном уже давно стояла поздняя осень, и её унылый вид не предвещал ничего хорошего. Вот уже две недели в городе было неспокойно.

В дверь постучали... «Странно, — подумала я, — я никого не жду!»

- Кто там? — вырвалось у меня. Ответа не последовало...

Вариант 2

Инструкция: продолжите историю в романтическом, детективном, приключенческом, фантастическом ключе (выберите что-то одно) и дайте название истории:

Сине-зелёный, длинный, с широко раскрытыми окнами от предвкушения полёта сквозь марево июльского дня экспресс нетерпеливо пофыркивал у перрона невзрачной станции. Пять минут досадной задержки в пути — и пассажиры забудут про этот полустанок, отдавшись во власть свободного движения, необременительного общения, бездумного созерцания и лёгких, фривольных мечтаний. «Господи, как хорошо от ощущения недолгого побега от всего в нереальность движения сейчас, в эту минуту, безотносительно к исходной и итоговой точке перемещения в пространстве». Так думал, проходя к своему месту узким коридором купейного вагона немолодой человек классически командировочного вида.

Нами были определены следующие **критерии оценки** работы (от 0 до 5 баллов):

1. Выбор способа окончания (оригинальность)
2. Наличие в тексте художественной образности, позволяющей раскрыть жанровую специфику текста
3. Своеобразие языка повествования (ассоциативность, наличие художественных средств выразительности; отсутствие их при ясности и точности мысли)
4. Глубина мысли (тема, идея), основная тональность (чувствительность к проблеме)
5. Динамика событий (беглость).

Высокий уровень — от 15 до 20 баллов

Средний уровень — от 10 до 14 баллов

Низкий уровень — от 0 до 10 баллов

Пример работы студента по данной методике:

Обратимся ко второму варианту работы по данному тесту.

Сочинение Ольги П.

Сине-зелёный, длинный, с широко раскрытыми окнами от предвкушения полёта сквозь марево июльского дня экспресс нетерпеливо пофыркивал у перрона невзрачной станции. Пять минут досадной задержки в пути — и пассажиры забудут про этот полустанок, отдавшись во власть свободного движения, необременительного общения, бездумного созерцания и лёгких, фривольных мечтаний. «Господи, как хорошо от ощущения недолгого побега от всего в нереальность движения сейчас, в эту минуту, безотносительно к исходной и итоговой точке перемещения в пространстве». Так думал, проходя к своему месту узким коридором купейного вагона, немолодой человек классически командировочного вида.

Поезд уже нетерпеливо набирал скорость, уютно ворча на рельсовых стыках, с невнятным бормотанием пролетая через стрелки...

Разрыв

Уютно устроившись у окна, тот самый немолодой человек раскрыл старый, но благородный портфель и достал оттуда свой старый потертый блокнот в кожаном переплете. Печально глядя в окно, он перебирал пальцами страницы блокнота так, будто от рождения был слеп. Его губы медленно шевелились. Постепенно переводя взгляд на окно, он продолжал шептать: «О стыд, ты в тягость мне! О совесть, в этом раннем Разрыве столько грез, настойчивых еще!». Глаза его потемнели, рука дрогнула, и он снова начал листать, уже без интереса, лениво. Но вот он снова остановился: «От тебя все мысли отвлеку, Не в гостях, не за вином, так на небе...». «На небе...» — повторил незнакомец, откладывая блокнот. Пейзаж за окном менялся, на небо набегали тучи, и уже сквозь ровный шум колес слышались грозовые раскаты. Хлынул дождь. «Дождик осенний, поплачь обо мне», — слетало с губ и растворялось в звуках летнего дождя. Скорее бы

198

наступила осень! Скорее бы холода! И снова по строкам несется мысль: «Aeternum vale! Сброшен крест». Куда мчится он и от кого, что так глубоко ранит его душу, такую нежную, тонкую, какую имеют только поэты. Со слезами на глазах он шепчет вновь: «сильней на свете тяга прочь и манит страсть к разрывам», и его голос густеет и сливается с шумом тихого дождя. Поезд мчится, время исчезло, только безрадостная дума владеет сознанием. Солнце то выглянет, то скроется в тучах. История закончилась, но чувство живо и будет жить еще долго в сердце таинственного незнакомца, старого человека со старым портфелем. Свойство жизни — вечное несовпадение. Шепчи, шепчи стихи, лей бальзам, старый поэт. «Приди, покусись потушить этот приступ печали, гремящий сегодня, как ртуть в пустоте Торичелли». Поезд мчится, наказывает время — календарная инквизиция, каленым железом отмечая на коже каждый прожитый год. Шепчи слова, что давно застыли в вечности: «Прощай, размах крыла расправленный...» Не прощайся! Поезд мчится то сквозь дождь, то сквозь солнце. Покой ли принесет время, любви ли новые мечты, пока движется поезд и губы шепчут «предчувствую тебя...».

Данный текст по определённым нами критериям свидетельствует о высоком уровне креативности студентки. Студентка смогла выстроить ассоциативный ряд в романтическом ключе, о чём говорит и название текста. Хороший культурологический контекст, используемый в работе, реминисценции: Б. Пастернак «Разрыв» (стихотворения 2,3,4), «Не плачь...», «Август»; М. Цветаева «Aeternum vale...»; А. Блок «Предчувствую тебя...»; Б. Окуджавы «Жаркий огонь полыхает в камине» — придают оригинальность работе, свидетельствуют о глубине восприятия жизни автора этого текста. Личностное приращение смысла к уже известным произведениям включает их в контекст собственных размышлений, ассоциаций, создаёт определённый «поток сознания». Внешний план повествования растворяется во внутренней напряжённой работе мысли автора. Сочинение свидетельствует о зрелости автора, о его хорошем литературном вкусе, способности создать своё новое, оригинальное произведение.

Методика «Постановка проблемы»

Определяются показатели креативности: беглость, гибкость, оригинальность, образная обобщённость, чувствительность к проблеме.

Инструкция: задать как можно больше вопросов к тексту. Время на выполнение задания — 20 минут.

Х. Л. Борхес «Легенда»

Авель и Каин встретились после смерти Авеля. Они шли по пустыне и ещё издали узнали друг друга, потому что оба были очень высокого роста. Братья сели наземь, развели огонь и принялись за еду. Ели молча, как люди, уставшие на исходе дня. На небе зажглась какая-то звезда, в ту пору ещё не получившая имени. При свете костра Каин заметил на лбу Авеля шрам и стал просить прощения за своё преступление. Авель отвечал:

- Ты меня убил или я тебя? Уже не припоминаю. Мы сейчас снова вместе, как раньше.

- Теперь вижу, что ты и вправду меня прости, — сказал Каин, — ибо забыть — значит простить. Я тоже постараюсь забыть.

Авель тихо сказал:

- Да будет так. Пока живы угрызения совести, жива и вина.

Критерии оценки (от 0 до 5 баллов):

1. Количество проблем (беглость)
2. Разнообразие задач (гибкость)
3. Оригинальность задач (оригинальность)

Высокий уровень — от 10 до 15 баллов

Средний уровень — от 5 до 9 баллов

Низкий уровень — от 0 до 5 баллов

Вопросы, предложенные студентами:

1. Помнил ли Каин о преступлении, пока не заметил шрам у Авеля?

2. Как его забывчивость связана со словами Авеля в финале?

3. Какое место в идейном содержании легенды занимает безымянная звезда? Зачем она здесь?

4. Почему вместо уместного при встрече разговора братья молча принимаются за еду? Едят и молчат...
5. Как понять вопрос Авеля: «Ты меня убил или я тебя?»
6. Как этот вопрос перекликается с легендой о Вечном Жиде?
7. А живы ли они оба?
8. Почему умер Каин?
9. Почему Авель забыл легко, а Каин *постарается* забыть?
10. Авель против угрызений совести, порождающих ощущение вины. Почему?
11. Можно ли простить не забывая?
12. В пустыне мало людей. Почему братья, идя по ней, узнают друг друга по очень высокому росту?
13. Отчего устали братья?

Эти вопросы свидетельствуют об умении студентов вчитываться в текст, о желании увидеть скрытый смысл в произведении, о хорошем уровне интерпретационных навыков студентов, находящихся на формирующем этапе экспериментальной работы, о их развитых креативных способностях.

Вводные блоки, теоретический блок и прикладные блоки можно рассматривать как самостоятельные модули, внутри которых можно выделить свои модули для спецкурсов в вузе или для элективных курсов в образовательной школе.

Данный проблемный модуль «Развитие креативных способностей личности» рассчитан на 3 и 4 курсы. На 3 курсе перед ознакомительной практикой используется *блок «вход»* и *вводные блоки 1—5* модуля. На 4 курсе — *прикладные блоки 6—9* и *блок «выход»*. Инвариантный *теоретический блок* может быть задействован как на 3, так и на 4 курсе, также он может входить в спецсеминар-практикум «Методика развития творческих способностей учащихся».

Выходя на ознакомительную педагогическую практику, студенты, владея методикой диагностики развития твор-

ческих способностей учащихся, проводят эксперимент, который в дальнейшем осмысливается в исследовательской работе или продолжается в индивидуальном образовательном маршруте студента. Далее студенты обучаются написанию различного вида творческих работ (художественного и критического текста) и приёмам обучения этому учеников.

Модуль «*Развитие креативных способностей личности*» (рисунок 4) может быть использован в качестве *сокращённого* модуля как курс по выбору или спецкурс в бакалавриате, в школе как элективный курс или учёба по индивидуальному образовательному маршруту, в последипломном образовании как занятия на специально организованных курсах для учителей, в качестве *углублённого модуля* — в магистратуре.

Важно для студентов и преподавателей, работающих в нашей методической системе, что модульное обучение позволяет сокращать курс обучения без особого ущерба для полноты изложения и глубины усвоения материала на основе адекватного комплекса методов и форм обучения, применять гибкую рейтинговую систему контроля и оценки личных достижений студентов.

2.4.3. Готовность студентов к развитию литературно-творческих способностей учеников

На обучающем этапе формирования креативной компетентности студентов особую роль приобретает готовность студентов к развитию творческих способностей учеников. Под *готовностью студентов к развитию творческих способностей учеников* будем понимать сложное целостное образование, ядром которого является:

- понимание студентами значимости и необходимости решения данной проблемы;
- знание психолого-педагогических механизмов, стимулирующих развитие творческих способностей учеников;
- знание конкретных методик развития творческих способностей учеников;

- личное опробование некоторых из них, не разочаровавшее студентов ни в задачах, ни в своих возможностях;
- умение проанализировать полученные результаты, наметить коррекцию дальнейших действий.

Мы рассматриваем сформированную готовность к развитию творческих способностей учеников как важный аспект формирования креативной компетентности будущих учителей-словесников.

Взяв за основу определение профессионально-педагогической готовности В. А. Сластёнина, который рассматривает её как способность к уверенно выполняемой и эффективной профессиональной деятельности, включающей три взаимосвязанных компонента: психический, научно-теоретический, практический, выделяем психологический (мотивационный) компонент готовности, научно-теоретический и практический.

Мы различаем готовность психологическую и готовность профессиональную и считаем, что «психологическая готовность первична по отношению к профессиональной, так как она отражает уровень развития или базовые возможности личности» (Мышкина, 1986). Психологическая готовность — не только и не столько процесс, сколько условие ее превращения в профессиональную готовность, в дальнейшем становящееся ее органической принадлежностью.

Координатором работы по формированию готовности студентов к развитию литературно-творческих способностей учеников в нашей методической системе выступает модуль *«Методика развития литературно-творческих способностей учеников»*, который проводится на формирующем этапе экспериментальной работы — на 3 курсе. Он позволил студентам сформировать не только психологическую готовность к решению данной проблемы, теоретически её осмыслить и практически овладеть приёмами и способами развития творческих способностей учеников, но и самим пройти через все этапы творческой деятельности, овладевая приемами и способами развития литературно-

творческих способностей учащихся. Подробно данный модуль представлен в нашем учебно-методическом пособии²². Это курс, который, наряду с педагогикой, методикой преподавания литературы и русского языка, психологией, выполняет главную нагрузку по профессиональной подготовке студентов.

Модуль рассчитан на 20 часов учебного времени и 20 часов самостоятельной работы студентов над основными понятиями курса. В конце изучения дисциплины проводится зачёт по совокупности выполненной работы.

Программа включает в себя три крупных тематических блока.

В первый блок входят темы, связанные с общими методологическими проблемами изучения феномена творчества, творческих способностей.

Учитывая сложность и дискуссионность некоторых тем, их изложение преподавателем предполагает активное включение аудитории, самостоятельность подготовки докладов, отдельных видов творческих работ.

Во второй блок входят темы, направленные на отработку отдельных приёмов и способов развития литературно-творческих способностей учащихся, выделенных в первом блоке, что предполагает самостоятельную работу с обсуждением результатов творческой деятельности студентов.

Используются активные формы проверки результатов творческой деятельности студентов: филологические игры, презентация приёмов творческой деятельности, свободная дискуссия.

Третий блок тем направлен на осмысление включения приёмов и способов развития творческих способностей учеников на уроке, самостоятельную отработку навыков приобретения опыта творческой деятельности студентов в ви-

²² Брякова И. Е. Методика развития творческих способностей учащихся (специализированный практикум). Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2005.

де написания учебного текста (конспекта урока) с включением системы творческих задач.

При проверке результатов творческой деятельности по этому блоку тем используется игровое моделирование (деловая игра).

В результате изучения дисциплины студент должен:

- *иметь представление* об основных характеристиках творческой личности, общих и специальных способностях, психолого-педагогических механизмах, стимулирующих развитие литературно-творческих способностей учеников, приемах активизации творческих способностей учеников;

- *знать* приёмы и способы развития творческих способностей учеников;

- *уметь* пользоваться механизмами развития творческих способностей учеников, развивать литературно-творческие способности учеников на доступном для студентов в данный момент уровне и конструировать уроки с включением методик развития данных способностей, развивать собственные литературно-творческие способности;

- *быть готовым* к осуществлению педагогической деятельности по развитию литературно-творческих способностей учеников.

В результате работы студенты должны осознать все этапы творческой деятельности: от развития эмоций, которые являются «материалом творчества» (Р. Г. Натадзе), через развитие воссоздающего, творческого воображения к развитию фантазии и самостоятельно пройти через них.

Данный модуль готовит студентов к творческому диалогу с учениками на педагогической практике, способствует развитию литературно-творческих способностей студентов.

На лекционных занятиях рассматриваются основные характеристики творческой личности, общие и специальные способности, психолого-педагогические механизмы, стимулирующие развитие творческих способностей учеников, приемы активизации творческих способностей учеников. На практических занятиях отрабатывается методика решения творческих задач, на лабораторных занятиях конструируется собственная творческая деятельность студентов.

Творческая деятельность студентов реализуется в следующих *формах, представленных к отчету*:

1. Создание «методической копилки» творческих находок.

2. Составление материалов для «Справочника педагога» по психологии творчества.

3. Формулировка пяти творческих задач.

4. Создание двух конспектов уроков, в которых реализуется система действий, развивающих эмоциональную сферу ученика, его воссоздающее и творческое воображение.

5. Письменная иллюстрация пяти наиболее эффективных, по мнению студентов, приемов развития творческих способностей учеников.

С точки зрения студентов, наиболее эффективными приёмами развития литературно-творческих способностей учеников оказались: приём создания эмоционально-оценочных эпитетов и метафор, написание эскиза по личным наблюдениям, сочинения-ассоциации и этюда, сочинение литературной и грамматической сказки, сочинение сказки по картам В. А. Проппа. Проиллюстрируем некоторые приёмы работами студентов.

В. А. Пропп²³, исследуя сюжетно-композиционную структуру волшебной сказки, выделил её основные элементы — их 20. Студентам было предложено, последовательно соединив ходы, придумать свой сюжет или использовать часть карточек по выбору и создать свой способ соединения ходов, также самостоятельно придумав сюжет. Надо отметить, что второй вариант был наиболее востребован студентами. Из 20 студентов, кому была предложена данная работа (случайная выборка), справились с заданием с разной степенью успешности 16 студентов, у 3 студентов наблюдался добросовестный пересказ испытаний, выпавших на долю героев сказки, 1 студенту эта работа показалась неинтересной, и он отказался от её выполнения. Приведём пример наиболее удачной работы студентки Евгении К. — сказки, созданной по «картам Проппа».

²³ Пропп В. А. Морфология сказки. М., 1969.

Сказка о вечной любви

Император велел посадить сорок розовых кустов. Все цветы росли быстро, и лишь один казался очень уязвимым и болезненным. Садовник оберегал эту розу, так как она была любимым цветком принцессы. Садовник и принцесса знали с детства друг друга. Став взрослыми, они полюбили друг друга и были всегда вместе, что не нравилось императору. Влюблённые долго ухаживали за этой розой, и скоро она стала украшением сада. Однажды в королевство приехали гости, и среди них был молодой и красивый князь. Он сумел привлечь внимание принцессы. Она решила, что садовник ей не пара, он ничего не может ей предложить, кроме своих цветов. Князь и принцесса обвенчались через месяц и уехали жить в другое королевство. Садовник горевал и не мог простить и забыть любимую. Только роза утешала его в этот момент. Они подолгу разговаривали, и однажды он сказал:

- Роза, помоги мне, я хочу наказать принцессу, но потом пусть она останется со мной навечно.

Роза ответила:

- Хорошо, но для этого ты должен будешь срезать меня, отвезти принцессе. Как только она прикоснётся ко мне губами – твоё желание исполнится.

Садовник срезал розу. Он даже не думал, что убивает единственного друга ради своей любви. Садовник долго шёл до королевства. Через год он нашёл дворец принцессы и ночью встретил её в саду. Она была рада встрече. Они долго разговаривали, после чего он дал ей розу и сказал:

- Это наш цветок, он знает о нашей любви, возьми его и не забывай обо мне.

Принцесса взяла розу и поцеловала её. Лепестки обожгли ей губы, и молодая девушка превратилась в розу. Садовник упал на землю, обнял цветок и закричал:

- Я не просил такого жестокого наказания.

Голос из сада ответил:

- Ты потерял друга, но обрёл любовь навечно.

Садовник заплакал, а слёзы застывали на розе и превращались в шипы. Он укололся, и как только капля крови упала на землю, садовник превратился в шиповник. Наутро жители королевства были удивлены, что роза цветёт под ветками шиповника.

...Они жили вечно, умирая каждую осень и рождаясь заново весной.

Сказки, написанные студентами, напоминали, скорее, сказочные истории, хотя жанровая доминанта сказки прослеживалась в тексте через образную систему, подтекст, языковые особенности, верно определённый лейтмотив.

Зеркальце

Светлана С.

Маленькое карманное зеркало грустно лежало на чердаке среди других, таких же забытых всеми и теперь уже ненужных вещей. Они мирно спали, иногда вздыхая во сне. А зеркало мечтало, когда вновь придет Она, наполнив воздух вокруг себя тонким ароматом восторга и весны. Зеркальце хранило в себе отражение ее чудных глаз, то сомневающих, то грустных, но всегда счастливых. Шли дни, месяцы, годы... И вдруг, словно во сне, скрипнула дверца чердака и вошла Она. Зеркальце узнало знакомый аромат ... Она тихо подошла, отыскала его среди других сонных вещей, бережно смахнула пыль ... Зеркальце взглянуло на нее: морщинки собрались в углах губ и глаз, волосы посеребрились, но Она была все той же.

«А помнишь...?» – робко произнесла Она. И зеркальце ей ответило: «Помню! Помню! ...» И ее глаза засветились тем чудным светом счастья, которое помнило зеркальце.

Она взяла его, бережно прижала к груди, а зеркальце радовалось, что вернуло этим глазам свет души.

Входная дверь

Наталья Ч.

Скрип-скрип-скрип...Заходите, вам очень рады!

Жила-была дверь, жила она очень давно, сколько — сама уже не помнила. Раньше она радостно поскрипывала или протяжно повизгивала, а теперь лишь тихонько скрипела. Да, стара, стара, зато есть что вспомнить!

Это она, она встречала и провожала, разлучала и соединяла.

Сколько повидала она на своем веку, всего и не расскажешь...

Чего только стоили веселые свадьбы, которые игрались в этом доме! Торжественное шествие молодоженов по лестнице, и первая, кто встречала их на пути — дверь! Дверь в новую жизнь! А сколько было разлук у влюбленных, тихий плач женщины за закрытой дверью... Радостный возглас и жаркие объятия на пороге при встречах... Плач младенца, вносимого в дом, его первые шаги и вся остальная детская и школьная жизнь, внуки...

Целая цепь, которая называется человеческой жизнью... И даже проводы в последний путь... И это тоже видела дверь.

Так кто же она? Просто дверь или нечто большее, очень важное в человеческой жизни, некий рубеж, за которым что-то новое, неизведанное или, наоборот, забытое, неприятное, горькое. Так кто же она?

Она и сама не знала.

Скрип-скрип-скрип....Заходите, вам очень рады!

Чаще всего сказочные истории связаны с каким-либо бытовым предметом (15 из 20 работ), с которым часто соприкасается человек, и представляют композиционно завершенное, развернутое, эмоционально окрашенное высказывание с большим количеством сложных синтаксических конструкций.

Не ставя перед собой цель проанализировать всю работу студентов экспериментального курса на данном модуле, обратимся к оценке студентами своего эмоционального состояния готовности к развитию литературно-творческих способностей учеников и определения своего «методического самочувствия» до модуля «Методика развития литературно-творческих способностей учеников» и после, а также после педагогической практики на 4 курсе по десятибалльной шкале от 0 до +10 и от 0 до -10.

Под «эмоциональным состоянием» студентов мы понимаем степень их удовлетворённости полученными знаниями по методике развития литературно-творческих способностей учеников, а также от эффективности использования этих знаний на практике. В понятие «методическое самочувствие» (это условное определение) входило знание механизмов развития литературно-творческих способностей учащихся, приёмов и способов развития данных спо-

собностей учеников, умение создавать локальные методики, ориентированные на литературно-творческое развитие учеников, эффективное использование методик, ориентированных на обучение учащихся созданию собственного художественного текста, что является *показателями* одного из *критериев* сформированности креативной компетентности студентов-словесников — *владение методическим инструментарием развития литературно-творческих способностей учеников*.

Следует отметить, что использовать методики, ориентированные на обучение учеников созданию собственного художественного текста, студенты могли на ознакомительной педагогической практике на 3 курсе.

Мы сочли возможным распределить следующим образом количество баллов и условно соотнести их со стадиями формирования креативной компетентности студентов-филологов:

От 0 до 10 — низкий уровень (репродуктивная стадия)

От 1 до 3 — средний уровень (активизирующая стадия)

От 4 до 8 — выше среднего уровня (интегративная стадия)

От 9 до 10 — высокий уровень (творческая стадия)

Таблица 14

**Суммарная оценка баллов дала следующие результаты
(при n=78 студентов):**

Уровни	Эмоциональное состояние			«Методическое самочувствие»			
	До модуля	После модуля	После пед. практики 4 курса	Стадии	До модуля	После модуля	После пед. практики 4 курса
низкий	39	10	3	репродукции	32	17	4
средний	19	30	23	активизации	23	27	30
выше среднего	20	28	34	интеграции	23	26	30
высокий	0	10	18	творческая	0	8	14

Более высокий показатель *эмоционального состояния* студентов по сравнению с их «методическим самочувствием» мы объясняем, с одной стороны, их критичным и требовательным отношением к себе («методическое самочувствие»), а с другой стороны, благоприятным творческим микроклиматом, ориентацией студентов на успех.

Стабильный рост эмоционального состояния и «методического самочувствия» студентов свидетельствует об эффективном воздействии методики развития литературно-творческих способностей учащихся на студентов в процессе экспериментальной работы и готовности их к развитию литературно-творческих способностей будущих учеников.

Таким образом, зная определённые методики развития литературно-творческих способностей учеников, опробовав их на занятиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность, студент приобретает навыки решения данной профессиональной творческой задачи, получает инструментарий, с помощью которого можно развить литературно-творческие способности учеников, самостоятельно «добывает» недостающие знания и затем проверяет их эффективность на педагогической практике.

2.4.4. Роль творческой задачи в методической деятельности студентов, обучающихся по данной методической системе

Способность студентов к определению творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности — важный критерий сформированности креативной компетентности студентов-филологов. Среди *показателей этого критерия* — способность видеть творческое противоречие в жизни и в суждении о героях литературного произведения, в точках зрения на текст как предмет исследования.

Мы считаем, что умению видеть и решать противоречие целесообразно учить студентов. С этой целью мы ис-

пользовали эвристический метод (метод синектики), который формирует противоречие, причём сам термин «синектика» и обозначает «объединение разнородных элементов». Студенты, обучаясь методу синектики с помощью этого же метода, проходят несколько этапов деятельности: сначала мы учим их формулировать противоречия методом аналогий. Используются самые различные её виды: эмпатия, прямая, фантастическая, символическая аналогии (детально используется этот метод на модуле «Методика развития творческих способностей учеников»), затем учим видеть противоречия в тексте художественного произведения на идейном уровне, образном, композиционном, стилистическом. Далее учим студентов формулировать противоречие как творческую задачу урока.

Обратимся к роману И. С. Тургенева «Отцы и дети», который студенты будут изучать с учениками на педагогической практике. В методике на сегодняшний день сделано достаточно много для того, чтобы помочь учащимся в осмыслении этого романа, одна из лучших методических работ — пособие для учителя «Целостное изучение эпического произведения» Т. Г. Браже, вышедшее в свет в 1964 году и определившее на десятилетия методику прочтения данного художественного текста в школе. Учёным был разработан путь и принципы целостного изучения эпического произведения. Система уроков, предложенная учителю, тщательно продуманная система вопросов, требующая экскурса в весь текст произведения, убедили в целесообразности и необходимости целостного анализа произведения. В подходе исследователя присутствует не один взгляд на героев, предметы, окружающие их, отношения, а несколько, что глубже раскрывает авторский замысел романа. Например, некоторые вопросы направлены на понимание того, что у Тургенева пейзаж зависит не от всемогущего автора, а от героя, который воспринимает данный пейзаж. В работе показано, насколько сложен Тургенев, что есть определённая система в тургеневском творчестве и она вполне постижима.

Автором пособия, по сути, создана модель изучения крупной формы эпического произведения, при которой ученик, испытывая «правильное» влияние учителя, ощущает гедонистическое чувство от общения с текстом произведения. Жизненностью принципов, обеспечивающих целостность восприятия и анализа, ценна эта книга и сейчас, поэтому и была переиздана в 2000 году.

На занятиях по методике преподавания литературы студенты обращаются к этому пособию при попытке найти противоречия в тексте. Сначала находят самостоятельно, затем, опираясь на работу Т. Г. Браже, учатся «вычитывать» противоречия в тексте.

Весь роман соткан из противоречий, начиная с его названия «Отцы и дети» и заканчивая системой образов и их миропониманием. Противоречие лежит в основе характеров героев романа, в их поступках, убеждениях. Противоречив Базаров: в начале романа он выступает как реалист, в конце романа читатель видит в нём романтические черты. И на это была воля автора: в одном из писем Тургенев писал, что хотел показать изменения в человеке под давлением времени.

Другой пример, на который обращают внимание студенты: Аркадий хочет жить, как Базаров, аскетом, но выбирает жизнь с Катей Одинцовой, так как обратное, судя по авторскому замыслу, противоречит характеру героя. Налицо противоречие между придуманной под влиянием Базарова мечтой и действительностью.

Героев мы видим глазами других персонажей романа. Так, в представлении Аркадия, Павел Петрович выступает как романтический герой, а романтики «сотканы» из противоречий. Именно Аркадий рассказывает Базарову о судьбе Павла Петровича, и сразу же в восприятии читателем этого образа появляется романтический флёр, который, правда, вскоре развеивается. Студенты сами приходят к вопросу: а был ли романтиком Павел Петрович на самом деле? С точки зрения Тургенева — нет. Автор пишет, что Павел Петрович «тянул эту глупую ляжку» (службу) и ушёл

с неё, так как она ему порядком надоела. Аркадий, видя в нём романтического героя, убеждён, что Павел Петрович оставил службу из-за княгини Р., образ которой также противоречив. Через противоречия студенты доносят до учеников авторскую оценку происходящего, так как у Тургенева важен не столько сам факт биографии, сколько кто и кому излагает её, что является одним из способов раскрытия характера героя.

Студенты отмечают, что Павел Петрович декларирует идеи, говорит о великих делах, но при этом ничего не предпринимает для улучшения жизни крестьян. Например, являясь законодателем моды и стремясь идти в ногу со временем, Павел Петрович понимает, что повторение «героической» молодости невозможно. Подтверждение этому можно видеть в сцене дуэли Павла Петровича с Базаровым, в которой присутствуют элементы фарса. Студенты находят и обосновывают это противоречие.

Обращаясь к пособию «Целостное изучение эпического произведения» Т. Г. Браже, студенты учатся отличать *задание*, которое даётся ученику, от *творческой задачи*, которую учитель ставит перед учениками или сами ученики ставят перед собой. В пособии есть такой пример: «Расскажите биографию Павла Петровича Кирсанова» — это просто *задание*. «Чего более: сожаления или насмешки — заслуживает герой?» — это *задача*.²⁴

Основываясь на тексте И. С. Тургенева и работе Т. Г. Браже, студенты самостоятельно формулируют противоречия. Например, летом 1859 года новые веяния чувствовались везде. Николай Петрович перевёл крестьян с барщины на оброк. Размежевался с ними, завёл ферму, различные сельскохозяйственные машины, ввёл наёмный труд. Однако, ожидая реформы, Николай Петрович сводит и продаёт лес, растущий на земле, которая отойдёт крестьянам... Зачем это делает Николай Петрович? Как это характеризует героя?

²⁴ Браже Т. Г. Целостное изучение эпического произведения. 2-е изд. СПб. : Глагол. 2000. С. 38.

Другой пример противоречия: «холодная барыня» Одицова, всегда мечтавшая о свободе и независимости, после смерти мужа получает свободу, но не может её реализовать. Когда судьба предоставляет ей свободу выбора, она предпочитает сделать его в пользу прежней жизни. Почему?

Так, работая с текстом и методическим пособием, студенты углубляют своё понимание текста, учатся видеть противоречия в тексте, формулировать их, затем, основываясь на более глубоком понимании текста в связи с целостным его изучением, учатся ставить творческие задачи перед собой и учениками и решать их, исходя из авторской концепции произведения.

Получив опыт творческого прочтения романа, студенты, желая вызвать ответный интерес у школьников, обращаются к новым технологиям, в частности дебатам, пытаются через дебаты усилить интерес учащихся к проблемам, поднимаемым автором в этом тексте. Что дают дебаты ученикам и студентам?

Во-первых, в процессе подготовки к ним ученики перечитывают текст, документальные материалы (письма, дневниковые записи), также литературоведческие и отдельные философские работы, подробнее знакомятся с исторической обстановкой того времени. Во-вторых, работая над отдельными вопросами, учатся точно и ясно, аргументированно, ссылаясь на художественный текст и другие записи, выстраивать свою позицию в споре. В-третьих, учатся слушать и слышать другую, отличную от их, позицию, учатся терпимо относиться к иным взглядам. В-четвёртых, учатся работать в коллективе. В-пятых, учатся выступать в роли лидера, что впоследствии благотворно скажется на их самоопределении. В-шестых, приобретается умение работать с непопулярными вопросами. В-седьмых, развивается критическое мышление.

В 1999 году группой специалистов Министерства образования РФ была проведена экспертная оценка программы «Дебаты», в которой было отмечено, что «Дебаты» представляют собой «эффективное средство развития учащихся, формирования у них качеств, способствующих эф-

фективной деятельности в условиях современного общества, способствуют развитию критического мышления»²⁵. Наша работа подтвердила эти выводы. Школьная практика накопила недостаточно большой опыт проведения дебатов на литературную тему из-за сложности организации литературного материала в рамках дебатов и сложности их проведения с процессуальной, технологической точки зрения.

Поскольку дебаты — это система формализованных дискуссий на различные темы, формализованными их делает чётко заданная структура. При подготовке и проведении урока литературы в формате дебатов выделяется *содержательная сторона*, определяющаяся характером и содержанием произведения, и *процессуальная*, связанная с освоением учащимися ролевых функций участников дебатов и отработкой соответствующих систем действий, предписываемых этой технологией. К проведению дебатов готовится как студент (учитель), так и ученик.

Подготовка студента заключается в выборе темы, именно она задаёт дебатам определённые рамки ведения дискуссии. Участники дебатов проводят эти дополнительные ограничения через определение основных понятий темы. Затем студенты перечитывают текст, с помощью инсерта (разметки текста) устанавливают отрывки, которые будут использованы в дебатах. Используют литературоведческие и критические источники, с помощью которых будут строиться аргументы и контраргументы.

Подготовка ученика будет заключаться в работе с текстом: перечитывание, инсерт, в работе с литературоведческими и критическими источниками.

Работать с литературными текстами в этом направлении достаточно сложно, и работа эта должна быть очень тонкой, так как мы имеем дело с авторским текстом и должны представлять авторскую концепцию и авторское видение проблемы, помнить авторскую позицию, автор-

²⁵ Цит. по: Польшяева О. В. Возможности технологии «Дебаты» // Школьные технологии. 2007. № 1. С. 89.

ский замысел. Ученик может соглашаться с автором или нет, но при этом ему придётся убеждать оппонента в преимуществах определённого мнения.

Важно в дебатах ещё и то, что в них принимает участие весь класс: сначала в полемике на стадии осмысления темы, а затем на стадии рефлексии.

При проведении дебатов надо помнить о *возможных рисках*: во-первых, ухода, «отлёта» от художественного текста, во-вторых, о возможной «технологизации» общения с текстом, некоторой схематизации изложения собственной позиции, в-третьих, из-за схематизации изложения, некоторого упрощения темы, идеи, самого романного конфликта.

В конце дебатов необходимо подвести итоги и ответить на вопросы: чем различаются, разнятся с позицией автора высказывания участников дебатов, помогло ли участие в дебатах ответить каждому на поставленный вопрос. Главным на уроке становится проявленный интерес учащихся к тексту художественного произведения, обсуждение вопросов о ценностях человеческой жизни, выявление позиции автора.

Текст перечитан учащимися, сделана разметка необходимых фрагментов текста — инсерт, обдуманы тема дебатов и вопросы, которые будут задаваться каждой командой, состоящей из трёх человек, подготовлены аргументы, доказывающие выдвигаемый тезис. Первая команда утверждает тезис, а другая опровергает его. В дебатах есть ведущий, который объявляет тему, предоставляет слово командам, а затем присутствующим, как того требует методика проведения дебатов. Во время выступления оппонентов остальные учащиеся фиксируют в тетрадях основные моменты спора, формулируют вопросы для уяснения позиций каждой из сторон, при этом учатся правильно и корректно формулировать вопросы: «Правильно ли я понял, что...», «Я могу ошибаться, но, по-моему, ты сказал о...?», «Ты действительно думаешь, что...?» В технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» та-

кие вопросы называются *уточняющими*, есть ещё простые вопросы, интерпретационные, творческие, оценочные, практические. Подробно использование этих вопросов рассмотрено в монографии И. В. Муштавинской «Рефлексивные технологии в обучении взрослых»²⁶.

Наши дебаты несколько модифицированы, поэтому времени на обсуждение проблемы даётся больше и оно жёстко не регламентируется. Дебаты оценивает судейская коллегия, возглавляемая главным судьёй. Каждый судья заполняет протокол, где выставляет баллы по трём критериям: 1 — содержание высказывания, аргументированность, 2 — владение исходным художественным текстом, 3 — способ подачи материала. В задачи судей входит оценка действий спикеров во время игры. Оценка работы спикера производится по трем критериям: содержание выступления, его структура и способ представления информации.

Критерий «Содержание» включает в себя оценку работы с определениями и вопросами зрителей, наличие фактических ошибок в выступлении и анализ приведенной аргументации (отношение аргументов к теме игры, их разнообразие, глубину и доказательность).

Критерий «Структура» позволяет рассмотреть вопросы соответствия спикера заданной роли и степени выполнения им игровых задач, наличие в выступлении логики и структуры, соответствие регламенту игры.

Критерий «Способ» предусматривает оценку культуры речи и культуры общения спикера, степени корректности его замечаний и ответов на вопросы.

Подводя итог игры, судья складывает баллы по всем трем критериям. Полученная сумма — личный рейтинг спикера в игре. Сумма рейтингов всех трех участников — командный рейтинг, который и позволяет определить, какая из команд одержала победу в игре. Если судей несколько, то победившей объявляется та команда, которая была более успешна по мнению большинства судей.

²⁶ Муштавинская И. В. Рефлексивные технологии в обучении взрослых. СПб. : СПбАППО, 2008. С. 46—47.

В дебатах ученики проходят три стадии: *стадию вызова, осмысления темы, рефлексии.*

В период подготовки к дебатам и утверждающая и отрицающая сторона должны ответить на следующие вопросы, чтобы яснее обосновать свою позицию в отношении темы:

- Почему мы соглашаемся с темой?
- Какие сильные доводы мы можем привести в поддержку (отрицание) темы?
 - Какие основные проблемы содержит тема и какие примеры можно привести?
 - Каковы могут быть опровергающие аргументы?

Успех в дебатах в значительной степени зависит от аргументов, которые приводятся в поддержку выдвинутого тезиса (темы спора). Для создания аргумента тезис выявляется, тезис объясняется, тезис доказывается и резюмируется. Данная логическая цепочка (структура аргумента) может быть представлена следующим образом: тезис (основная мысль) — раскрытие, объяснение данной идеи — доказательство (обоснование и рассуждение на основе фактов): подбор определений, цитат, мнений авторитетных литературоведов, критиков, которые в дебатах носят название поддержки аргументов.

Обратимся к дебатам, проведённым по роману И. С. Тургенева «Отцы и дети» в технологии чтения и письма для развития критического мышления в 10 «А» классе гимназии № 1 Оренбурга под руководством студентки 5 курса филологического факультета Т. Подлесной. В подготовке принимали участие студенты экспериментального курса (4 студента), проходящие педагогическую практику в этой гимназии.

Нужны ли такие люди, как Базаров, России?

Стадия вызова пробуждает интерес к теме, создаёт установку на её актуальное и творчески-поисковое изучение, активизирует имеющиеся знания.

Ведущий

После выхода в свет романа Тургенева «Отцы и дети» споры о нём не утихали долгие годы. «Я не помню, чтобы какое-нибудь произведение вызывало столько шума и возбудило столько разговоров, как повесть Тургенева «Отцы и дети»», — вспоминала А. Я. Панаева. В центре ожесточённых споров оказалась фигура главного героя. Ведь его — героя времени жаждала увидеть русская публика. «Ну и досталось же ему за Базарова...», — писал позже Фёдор Михайлович Достоевский.

Размах спора и разница во мнениях были огромны: кто такой Базаров — пример для подражания или же «фига и карикатура»? Вот как был понят разными критиками главный герой:

М. А. Антонович: «Сердца у него вовсе нет... О нравственном характере и нравственных качествах героя и говорить нечего; это не человек, а какое-то ужасное существо...»

Д. И. Писарев: «Базаров, человек сильный по уму и характеру, составляет центр всего романа... Тургенев оправдал и оценил его по достоинству. Базаров вышел из испытания чистым и крепким...»

Н. Н. Страхов: «Он (Базаров) не есть существо ненавистное, отталкивающее своими недостатками; напротив, его мрачная фигура величава и привлекательна... Он отрывается от жизни, а между тем живёт глубоко и сильно».

Предоставим слово автору: «Хотел ли я обругать Базарова или его превознести? Я этого сам не знаю, ибо я не знаю, люблю ли я его или ненавижу!»

В связи с тем что оценка личности Базарова с момента выхода романа в свет всегда была разноречивой, тема сегодняшних дебатов видится актуальной.

Стадия осмысления предполагает соотнесение новой информации с собственными знаниями, представлениями, получение новой информации активными способами, более глубокое прочтение текста, исследование текста с опорой на литературоведческие и критические работы. Создание собственного критического текста (устный вариант).

Первый выступающий (команда утверждения)

Мы считаем, что прежде чем отвечать на этот вопрос, надо определиться, что за личность Базаров? А затем уже думать над тем, нужен ли Базаров России? Да и когда нужен? В то время, когда был написан роман? Сейчас? Всегда?

Аркадий Кирсанов называет Базарова *нигилистом*.

Для того чтобы понять историческое значение Базаровых, нужно представлять себе значение слово «нигилист». Слово это имеет сложную историю. Образованное от латинского «*nihil*» (ничто), оно появилось в печати в конце 20-х годов XIX века и первоначально относилось к невеждам, которые ничего не знают и не хотят знать. Позднее, в 40-е годы, слово «нигилист» стали употреблять как бранное, именуя им людей с материалистическими взглядами на жизнь, революционеров. В 50-е годы в это слово был вложен иной смысл. Герцен утверждал, что нигилизм означает пробуждение критической мысли и стремление к точному научному знанию.

Базаровский нигилизм, отрицавший устаревшие авторитеты, родился в эпоху ломки общественного сознания. Он связан с утверждением прежде всего материалистического мирозерцания, с развитием науки, в первую очередь естествознания. Плодотворным было стремление ничего не брать на веру, все проверять экспериментальным путем. По Герцену, нигилизм — это «наука без догматов», следование опыту и проверка опыта разумом.

Добролюбов писал о людях базаровского склада ещё до появления образа Базарова, что «они решаются ступить на дорогу беспощадного отрицания для отыскания чистой истины». Их конечная цель — «принесение как можно больше пользы человечеству».

Посмотрим, что характерно для программы нигилистов:

1 — *отрицание устаревших авторитетов*. Базаров — позитивист, а русские позитивисты, опираясь на науку, пытались объяснить мир. У позитивистов главный принцип — утилитаризм, принцип пользы, отсюда второй принцип —

2 — утверждение принципа пользы;

3 — увлечение естественными науками. У прогрессивных людей середины XIX века появилась надежда, что естественные науки помогут решить и социальные вопросы;

4 — отстаивание прав личности. Особенно примечательным было то, что нигилисты на первый план выдвигают понятие личности: если ты стремишься к совершенству, мечтаешь добиться всего своим трудом — ты личность.

Не кажется ли вам, что нигилисты могли во многом изменить сложившуюся ситуацию в России к лучшему?

Оппонент первый (команда отрицания)

Несомненно, в программе нигилистов были свои положительные стороны. Однако для нас важно разобраться в том, что же значит это слово в понимании героев романа? Приведём цитату из романа:

«— Он нигилист, — повторил Аркадий.

— Нигилист, — проговорил Николай Петрович. — Это от латинского *nihiil*, ничего, сколько я могу судить; стало быть, это слово означает человека, который... который ничего не признаёт?

— Скажи, который ничего не уважает, — подхватил Павел Петрович...

— Который ко всему относится с критической точки зрения, — заметил Аркадий».

С точки зрения Павла Петровича и Николая Петровича, главное во взглядах Базарова — разрушение и отрицание. Обратимся к высказываниям Базарова:

«— В теперешнее время полезнее всего отрицание — мы отрицаем.

— Всё?

— Всё.

Как? Не только искусство, поэзию...но и...страшно вымолвить...

— Всё, — с невыразимым спокойствием повторил Базаров»

Нельзя, конечно, утверждать, что Базаров здесь совершенно искренен, так как виновником резкости его сужде-

ний является отчасти и его противник, Павел Петрович, провоцирующий собеседника. Но даже учитывая всё это, отметим:

во-первых, полное отрицание авторитетов. Получается, нужно забыть великую историю великой страны, забыть веками создававшиеся произведения искусства, начать все с нуля. Но ведь на пустом месте ничего не построишь!

Во-вторых, нельзя забывать о душе человека. Несомненно, следует уделять внимание естественным наукам, но нигилисты, увлекаясь физиологией, совершенно забывали о том, что человек — существо с душой. Они полностью исключали сферу искусства, а ведь искусство во многом формирует нашу нравственность и духовность.

В-третьих, как бы Базаров ни противился любви, это чувство захватило его, и Он, Базаров (!), оказался во власти любви и, более того, несостоятелен в поединке с любовью.

Разве может быть за таким человеком будущее?

Вопрос к залу

Вы сейчас выслушали разные мнения об образе Базарова и о том, есть ли будущее у героя. *Чье мнение вам ближе и почему?*

- Несомненно, можно разделить некоторые позиции нигилистов, назвать верными, но некоторые их мысли действительно заставляют усомниться в правильности их теории. Ведь человек — существо гармоничное, и, по моему мнению, можно сочетать увлечение науками с увлечением искусством.

- Мне кажется, что появление нигилизма в России было вполне закономерным, ведь не следует забывать, что в шестидесятые годы Россия находилась в состоянии глубокого сна, из которого ее мог вывести только деятельный человек, а именно такими людьми и были нигилисты.

Второй выступающий (команда утверждения)

С нашей точки зрения, люди, подобные Базарову, просто необходимы России, особенно в переломные годы, какими и являются конец 50-х — начало 60-х годов XIX века.

Обратимся к биографии Базарова. Она восстанавливается из реплик героев и описания родителей Базарова. Евгений — сын уездного лекаря, всего в жизни своей добившийся сам. Чего стоит его высказывание, подтверждённое делом: «Человек сам себя воспитать должен!» Разве не заслуживает такой человек уважения? От его хладнокровия и спокойствия веет необыкновенной душевной силой. Он действительно способен на великие свершения. Это новый человек, не аристократ, который боится запачкать свои руки, а человек, способный изрядно потрудиться на благо общества. Недаром его так не принимает Павел Петрович Кирсанов: Базаров с удивительной точностью дал определение всей российской аристократии. *«Позвольте, Павел Петрович, Вы вот уважаете себя и сидите сложа руки; какая же от этого польза для общественного блага?»* — резонно замечает Базаров. Для него ценен лишь тот человек, который приносит народу пользу. Нигилисты — штучный товар, они не терпят обобщений: «Для нашей терпкой бобылей жизни ты не годишься», — говорит Базаров Аркадию. Может быть, поэтому Базаров и одинок?

Базаров понимает народ, видит все его недостатки: темноту, суеверность, но при этом народ тянется к нему, достаточно вспомнить, как быстро сошелся он с дворовыми мальчишками или как благосклонна к нему Фенечка.

Вот и получается, что будущее народное в руках у Базарова, а не у тех, у кого на столе серебряная пепельница в виде лаптя.

Заранее предугадывая заявление о черствости Базарова, отметим, что он способен на сильное чувство, на любовь. А человек, способный любить, способен и созидать, творить, способен мир перевернуть.

Евгений Базаров — новый тип человека, необходимый России для дальнейшего развития.

Оппонент второй (отрицающая сторона)

Конечно, Базаров — личность выдающаяся, но разве не глубоко заблуждающаяся? Его стремление к естественным наукам похвально, но как при этом он относится к

природе? *«И природа пустыки, в том значении, в каком ты ее понимаешь, природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник»*, — довольно цинично заявляет он.

Вспомним теперь об отношении Базарова к искусству. В одном из разговоров с Аркадием он просит заменить томик стихов Пушкина на книгу немецкого врача, естествоиспытателя и философа Бюхнера. Но почему нельзя совместить науку и искусство?

Вы говорили о том, что, подвергшись испытанию любовью, Базаров смог бы созидать и творить. Но вспомним слова самого героя, что нужно сначала место расчистить, а строить другие будут. Да, герои неоднозначны, в каждом из них есть нечто, что делает конкретный образ лучше других. У Базарова есть взгляды, но они хрустят под напором жизни, и Базаров не выдерживает этой жизни.

Не способен этот человек к созиданию, творчеству, скорее, он разрушитель. Что может дать России человек, обладающий такой разрушительной силой? Новые бедствия, новые испытания, появление новых Базаровых, новых разрушителей.

С чьим мнением может согласиться и может поспорить зал?

— Мне кажется, однозначно оценивать героев мы не можем. Хорош Базаров? Да, хорош, потому что не хочет мириться с рутинной и невежеством, стремится к процветанию России, у него высокие жизненные цели.

Плох Базаров? Да, плох, он посягает на вечные ценности — красоту, религию, любовь. Я считаю, что накануне отмены крепостного права такие люди, как Базаров, нужны России.

— Я считаю, что Базаров — герой своего времени, как человек труда нужен России, как нигилист — опасен, потому что нигилизм — путь к катастрофе, в чём мы смогли убедиться на протяжении всей истории России. Интересный факт, о котором пишет известный литературовед Ю. М. Лотман: все в России считают, что нигилизм пришёл с за-

пада, на западе люди уверены в том, что нигилизм — сугубо российская ментальность.

— Нигилизм по своей нравственной сути опасное явление. От нигилизма можно прийти к сверхчеловеку Ницше (за Базаровым в этой цепочке последует Раскольников), а дальше — тоталитарные режимы XX столетия. Базаров-сверхчеловек может быть опасен. Может быть, Базаровы и нужны России на переломном моменте жизни, но они всё-таки опасны своей прямолинейностью.

Как вы думаете, как можно трактовать финал романа?

— В финале романа нам представлена своеобразная пейзажная зарисовка, кладбище, где похоронен Базаров, его безутешные родители. По нашему мнению, финал романа философичен. Рассматриваются проблемы бытия человека, человек — лишь частичка той великой и могучей природы, которая будет жить вечно. Приходят и уходят люди, рождаются и умирают политические теории, и лишь могучая природа, красота, любовь родителей, взаимопонимание людей, любовь между мужчиной и женщиной, дружба — вечные ценности в этом мире.

— Финал романа должен соотноситься с художественным замыслом писателя. Базаров был обречён. По мнению Тургенева, нигилизм — тупиковый путь развития. Интересно, разделит бы Базаров точку зрения Писарева на свою смерть: *«Умереть так, как умер Базаров, — все равно что совершить подвиг»?* Наверное, нет. Вспомним слова Базарова: «Я думал, что гигант, а сейчас одна из задач гиганта умереть поприличней». В финале у Базарова, скорее, печаль, грусть. Перед какой-то высшей силой он оказался бессильным...

Третий выступающий (утверждающая сторона)

Перед тем как подвести итоги, хочется обратиться к продолжателям идеи Базарова. Вспомним Аркадия, молодого человека, восхищающегося Евгением. Аркадий тонко чувствует красоту природы, именно его глазами мы смот-

рим на пейзаж в начале романа, способен любить, ценит искусство, одновременно он ценит человеческую личность, увлекается наукой. То есть благодаря Евгению Аркадия можно назвать новым современным человеком. По нашему мнению, если Базаров помог хотя бы одному человеку найти свою дорогу, то он нужен России.

Теперь подведем итоги.

Во-первых, Евгений Базаров — молодой ученый, а России необходимо было движение вперед особенно на описываемом в романе этапе жизни героев. Во-вторых, он в первую очередь расценивал личность человека с точки зрения его полезности обществу, что было актуальным в шестидесятые годы XIX века.

В-третьих, он помог Аркадию найти свой путь в жизни.

Таким образом, мы доказали, что человек такой нужен в России.

Оппонент третий (отрицающая сторона)

Мы тоже обратимся к «ученикам» Базарова и вспомним о Ситникове и Кукшиной. Эти люди «нахватались» верхушек теории, сами не понимают, чем занимаются. Ситников, которого Тургенев сравнивает с птицей, глуп, перескакивает с одной мысли на другую, не задерживаясь ни на чем. Кукшина — несчастная женщина, которую покинул муж, и она еще и хвалится этим. А как относится к ним сам Базаров? Он сам их не любит, но, по его словам, «не боги горшки обжигают».

Литературовед Ю. В. Лебедев так охарактеризовал данные образы: «Образам этих людей выпадает задача быть пародией некоторых черт, присущих нигилизму». Мы пойдем еще дальше и скажем, что они — жестокая пародия на нигилизм.

Что получается в целом? Базаров не понимает истинной России, с ее исконной верой в духовность. Он способен только разрушать, ничего не созидая. Получается, что появление таких людей губительно для России.

Ведущий

Подводя итоги, хотелось бы ещё раз вернуться к теме дебатов «Нужны ли такие люди, как Базаров, России?» Чтобы ответ на этот вопрос прозвучал корректно, посмотрим на него с позиции соотношения исторического и общечеловеческого аспектов. Нужны ли такие люди накануне отмены крепостного права в России? Да, нужны. Нужны ли такие люди, как Базаров, сейчас, всегда? Дадим слово самому герою: «Я нужен России? Нет, видно не нужен». Во время работы над романом Тургенев увлекается философией А. Шопенгауэра, который считал, что страдание и зло в мире неизбежны, а человечество обречено на вечные мучения. Идея Шопенгауэра состояла в том, что в основе всего лежит слепая стихийная сила — Мировая Воля. Она руководит всем бытием. Базаров решил выступить против силы, которая предопределяет судьбу родины и мира. Это роман об обретении истины, смысла жизни.

Стадия размышления (рефлексии)

Включает целостное осмысление и обобщение полученной информации, анализ всего процесса изучения материала, выработку собственного отношения к изучаемому материалу и его повторную проблематизацию (новый «вызов»).

Коллективное создание синквейна, самостоятельное сочинение даймонда

Синквейн как прием интерпретации

Примеры синквейнов, созданных учениками:

Нигилизм
Несогласный, одинокий,
Работает, спорит, отрекается,
«От копеечной свечи вся Москва сгорела» —
Тупик.

Нигилизм
Несогласный, воинственный,
Работать, спорить, отречься,
Это явление переходной эпохи —
Болезнь.

Примеры даймондов, созданных учениками:

Нигилизм
Отрицающий, разрушающий,
Отстаивает, противоречит, не принимает,
Отрицание ценностей, но труд ценность!
Учит, отстаивает, развивает,
Разумный, целеустремленный —
Благо.

Дебаты могут применяться в учебном процессе на итоговых занятиях, уроках контроля знаний, обобщения; при закреплении учебного материала, при активизации познавательной деятельности учащихся как экспресс-дебаты (этап урока), в элективных и факультативных курсах в 9—11 классах, в клубе «Дебаты». Такая работа на уроке стимулирует интерес к художественному произведению, способствует развитию внимания учеников к слову, их креативных способностей.

С нашей точки зрения, наиболее эффективный путь студентов к дебатам следующий: сначала учим студентов видеть противоречия в тексте художественного произведения, затем формулировать противоречия самостоятельно, далее — создавать кейсы, затем переходить к дебатам. Как показало наше исследование, этот путь эффективен и в работе с учениками.

Художественные произведения живут в сознании реципиента, «заражая» его мыслями и чувствами автора. Для становления профессионального читателя важно выявление и осмысление роли микросюжетов, мотивов и образов

культуры в художественном пространстве текста. Вступая в диалог и полилог образов культуры, сознаний, логик, студенты формируют своё «гуманитарное мышление» (М. Бахтин). Художественный текст «вбирает» в себя культурную информацию: мотивы, сюжеты, образы, «создаёт ощущение культурной объёмности художественного текста, его интеллектуальной насыщенности», то есть текст является собой обобщённую модель мира, представлений писателя, его философские, религиозные, эстетические и нравственные взгляды. Вступая в учебный диалог с преподавателем, диалог с текстом культуры, студенты создают в результате рефлексии новые тексты.

Экспериментальная работа по созданию текста (анализа эпизода) была организована со студентами на основе анализа эпизода «Чтение Аглаей стихотворения А. С. Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный»...» из романа Ф. М. Достоевского «Идиот». В предыдущих работах студентов по анализу эпизода произведения наблюдался пересказ сюжета, характеристика героев делалась поверхностно, выводы были необоснованные, в изложении в основном присутствовали риторичность и дидактичность. С учетом предыдущего опыта на занятиях по методике преподавания литературы отработывалась методика анализа эпизода: наряду с письменными работами студентам предлагалось устно проанализировать эпизод из художественного произведения, каждый этап анализа отработывался отдельно, делалось это согласно схеме анализа эпизода как эпического, так и драматического произведения. Работа проводилась индивидуально, в группах и в парах.

Интересный «опыт погружения» в текст культуры представлен студенткой экспериментального курса Ольги Ф. В её работе ощущается попытка вчувствования в духовную атмосферу изображенных событий; хорошо выполненное комментирование текста создаёт ощущение значимости для студентки подобного вида работы. Ею осмыслена роль данного микросюжета в тексте, интертекстуальные связи предоставляют возможность соотнести и понять мотивы и

образы культуры в художественном тексте. В работе студентка вступает в диалог с ценностными смыслами героев, а через них — в диалог с автором.

«В этом довольно небольшом эпизоде романа раскрывается суть образа князя Мышкина и отношение к нему окружающих его людей, отношение Аглаи в особенности.

В стихотворении про «Рыцаря бедного» отражена вся духовная биография князя, и не случайно именно оно выбрано младшей Епанчиной — сказывается глубина проникновения этой героини в душу князя, ее желание понять мотивы его поступков (презрение Настасьи Филипповны, его наружная простота, дополняемая внутренним светом Христовым).

Стоит обратиться к самому стихотворению, чтобы отразить его полное соответствие образу князя. Это стихотворение можно назвать своеобразной квинтэссенцией, воплощением в искусстве (довольно интересной кажется мысль о сопоставлении князя с Христом, которому начиная с времен раннего христианства посвящаются книги, картины, музыка... И тут возникает параллель — желание Аделаиды изобразить «Рыцаря бедного»), а следовательно, романтизацию образа, придание ему качеств не совсем свойственных, желание увидеть образ, нарисованный собственным воображением Аглаи. И теперь остается разобраться — насколько он соответствует действительности.

*Жил на свете рыцарь бедный,
Молчаливый и простой...*

Тут прямое указание на название самого романа — «Идиот». В работе А. Е. Кунильского «О названии романа Ф. М. Достоевского «Идиот» мы находим такую интерпретацию этого слова: «Так назывался частный человек, вообще простой человек, незнатный; простой солдат в противоположность правителю, князю, полководцу». Может быть, это выглядит надуманно, но тем не менее факт совпадения налицо.

*... Он имел одно виденье,
Непостижное уму,
И глубоко впечатленье
В сердце врезалось ему...*

Здесь, кажется, под словом «виденье» подразумевается встреча с Настасьей Филипповной, знакомство с ее внутренним миром, сопричастность к ее внутренней трагедии, страдание ей, «любовь к болезненному ребенку». Стоит только

вспомнить тот вечер у Настасьи Филипповны, куда князь явился незванным гостем, какое впечатление произвела на него ее внутренняя борьба, внешне проявившаяся только лихорадкой.

... Он себе на шею четки

Вместо шарфа повязал...

Указание на «бесполость» князя, хотя этот вопрос во многом спорный и темный, говорить о нем сложно. И здесь возникает еще один вопрос — внешне религиозность князя никак не отражается, нет ритуальных отправлений его веры (имеется в виду посещение храма или чтение молитв дома) — но тем не менее на протяжении всего повествования мы видим внутреннее соответствие идеалам Христа, кротость агнца, смирение, любовь, открытость миру, людям, окружающим его, вне зависимости от их отношения к нему.

Lumen coeli, sancta Rosa!

Восклицал он дис и рьен...

Окружающее общество поражено тем, насколько открыто князь проявляет свою «любовь» к Настасье Филипповне, как он защищает ее и оправдывает перед стремящимися принизить ее.

И как гром его угроза

Поражала мусульман...

Может быть, дальнейшие попытки рассуждения покажутся надуманными, «приписанными» тексту, но все же... Думается, что образ «мусульман» — это прямая отсылка ко всему обществу, которое истинно не верует в Христа, не может принять Его заповеди: «возлюби ближнего своего, как самого себя», то есть несоответствие в отношении именно к Настасье Филипповне. «Эта беспутная», «сумасшедшая», — слышится постоянно из уст Лизаветы Прокофьевны, Аглаи, Тоцкого, Епанчина, Гани, Евгения Павлыча. Неприятие своего ближнего, невозможность простить — и как итог «обняться»...

Возвратясь в свой замок дальний...

Прямое «пророчество» — князь возвращается позже к Шнейдеру, в Швейцарию, свою Кану Галилейскую, Назарет, и там принимает свой решающий удар — безумие — сполна.

Теперь нужно обратиться к началу этого эпизода. Реплика Коли Иволгина: «Лучше «рыцаря бедного» ничего нет лучшего» — в ответ на вопрос Лизаветы Прокофьевны становится решающей в споре между «королем иудейским» и «князем Христом» (хотя, кажется, это слишком — полностью соотносить образ

князя с Христом). Здесь вскрывается суть перемен в Гавриле Ардалионовиче, его внутреннее содержание и стремление остались прежними — сущность «ординарного человека» торжествует, скрываясь за похудевшим фасадом.

Частым становится соотношение князя, Дон-Кихота и Евгения Павловича в образе «рыцаря бедного». Но, по словам Аглаи, этот образ «серьезный, а не комический». Тут же параллельно возникает линия Евгения Павловича, его «псевдослужение» Настасье Филипповне, внешняя, светская открытость миру (будто внутреннее противопоставление между ним и князем, будто насмешливо кривляющийся двойник), претензия на Аглаю, внезапная смерть дяди-мецената (сопоставить с Павлицевым можно)...

Аглая сама в объяснении матери говорит о сути подвига рыцаря бедного. В этом и состоит парадоксальность стиля Достоевского — сказать максимально много, но не излишне, раскрыть все внутренние движения души, но не сделать образ элементарным, осязаемым, а оставить некую тайну, то, до чего страшно касаться руками, то, о чем страшно говорить и порой не хочется трогать, чтобы не растерять ту сакральность и красоту, притягательность недоговоренности, которая своим дыханием сопровождает все книги Достоевского.

Аглая указывает на то, что князь посягает на роль Спасителя, не будучи спасенным самим по себе. Берет на себя ответственность больше, чем может вынести, — хочет спасти Настасью Филипповну. Здесь важно обратить внимание на то, как изменяется первоначальное ее настроение — с насмешливого на серьезное и уважительное — Аглая проникается, понимает всю силу подвига князя, его решимость отказаться от себя, «положить себя за други своя» — в данном случае за Настасью Филипповну. И, с одной стороны, в Аглае это пробуждает уважение, любовь, а с другой — злое чувство, ревность, «тяжелое и неприятное как бы уязвило князя».

В работе Анны П. прослеживается попытка выявления мотивов поведения героев: Аглаи, Лизаветы Прокофьевны, Е. П. Радомского:

«Во время чтения стихов Аглая намеренно меняет буквы А. М. Д. на И. Ф. Б. Мотив ее поведения и подмены букв ясен: Аглая любит князя. Первым призывом к ее чувствам стал рассказ князя, только что приехавшего из Швейцарии, о казни. Этот рассказ глубоко потряс ее, затронув самые глубокие струны её

души. Да разве может человек с таким глубоким внутренним миром быть «идиотом», каковым он и был «отрекомендован» семейству Епанчиных?! Аглаю притягивает свет души князя, чистый, обновляющий; она тоже хочет «очиститься», просветиться душевно, нравственно преобразиться. Но в то же время Аглая злится на князя, не может ему простить его «рабства» перед идеалом, раз поверив в который он готов слепо отдать ему всю свою жизнь. Поэтому в ее поведении присутствует доля насмешки. Но ведь именно за это «рыцарство» к женищине и полюбила его Аглая...»

«...Интересно понаблюдать и за поведением Лизаветы Прокофьевны, которая «была очень раздосадована» таким поведением дочери: «Всю жизнь терпеть не могла стихов, точно предчувствовала. Ради Бога, князь, потерпи, нам с тобой, видно, вместе терпеть приходится». Она очень хотела понять «шалость» дочери, поэтому и допустила, даже потребовала прочтения стихов, несмотря на смущение князя. Даже входившим генералу Епанчину и Радомскому Лизавета Прокофьевна «повелительным жестом махнула два раза», «чтоб они остановились». Но как ни старалась она понять, что именно хотела выразить Аглая своим поведением, она так и «не поняла и не заметила ни подмены букв, ни намека».

Радомский успел застать чтение стихов; «насмешливая улыбка бродила на губах» его в этот момент. А уже после прочтения стихов князь заметил, что «Евгений Павлович... не только понял, но даже старался и вид показать, что понял: он слишком насмешливо улыбнулся». Скорее всего, поведение этого молодого человека объясняется тем, что он был влюблен в Аглаю и, видимо, предчувствовал событие дня, тем более, что о «рыцаре бедном» все говорили (и «смеялись») еще месяц назад. Таким образом, желая хоть как-то отвлечь внимание Аглаи от «бедного рыцаря», он обращается к ней с вопросом: «... значит, «бедный рыцарь» опять на сцене?» (так и хочется добавить: «когда рядом новый Я»).

Студенты верно определили место эпизода в художественной структуре романа (Юлия Х.):

«Эпизод прочтения Аглаей стихотворения Пушкина очень важен в раскрытии «донкихотской» природы князя Мышкина и занимает одно из центральных мест в романе».

Верно отмечена значимость этого эпизода для раскрытия характера героя князя Мышкина (Ксения П.):

«Реальная жизнь «сопротивляется», не поддается князю для «преображения», которое остается лишь иллюзией. Ибо во имя спасения несчастных, глубоко страдающих души благородства одного человека недостаточно, необходимо переустройство общественной нравственности в корне. Поэтому трагическим итогом борьбы с реальностью становится угасание творческого духа, крушение иллюзий».

Культурологический контекст, представленный в работах, позволяет подняться над тканью произведения, художественно обобщив сказанное.

Интегративная стадия формирования креативной компетентности студента-филолога свидетельствует о том, что в процессе личностного и профессионального совершенствования личность приобретает новое ценное качество — целостное восприятие мира или осознанное стремление к целостному восприятию мира и человека в нём. Студенты, интегрируя знания по предметам, умения, способности и стремления, создают на данной стадии *новое для себя знание*, при этом мотивация к творческой деятельности настолько усиливается, что их потенциальная креативность под влиянием внутренних и внешних факторов переходит в актуальную креативность, личность самоорганизуется, самоактуализируется.

Обратимся к дисциплине **«Современная зарубежная литература»**, которая изучается на 4 курсе. Цель курса состоит не только в знакомстве студентов с ведущими тенденциями развития зарубежной литературы, монографическом изучении наиболее значимых в контексте мировой литературы художественных произведений и авторов, внесших значительный вклад в развитие литературы, но и в формировании способности студентов к созданию критического текста читателя-профессионала в полифонии вариантов, что и является одним из критериев сформированности креативной компетентности студентов-филологов.

Для анализа студентам была предложена новелла немецкого писателя Ф. Кафки «Превращение», написанная им в 1912 году и опубликованная в октябре 1915 года в Лейпциге. Эта новелла была выбрана для анализа вследствие ряда причин: она является знаковой не только в творчестве писателя, но и во всей литературе XX века, так как безукоризненно точно и ясно высвечивает трагедию века — одиночество человека; опыт преподавания показывает, что новелла вызывает большой интерес у студентов своей метафоричностью; для преподавателя она интересна тем, что предоставляет возможность широкого культурологического толкования, возможность выявить глубину понимания текста студентами; новелла невелика по объёму, можно рассчитывать на аудиторную работу в течение полутора часов. Таким образом, можно считать, что это универсальный текст для анализа.

Качественный анализ работ предоставил возможность определить уровень сформированности умений студентов в создании текста читателя-критика. В работах используется глубокий культурологический контекст, приведём фрагменты работ: *«Изображённая в новелле «Превращение» картина — описание Грегора Замзы — напоминает описание существа из сна Инполита (роман «Идиот» Ф. М. Достоевского). Можно говорить о том, что эта картина навеяна отчасти чтением произведений одного из самых любимых писателей Ф. Кафки Ф. М. Достоевского».*

«В новелле отсутствуют экспозиция и завязка. Такое резкое начало действия («однажды утром») характерно для творчества Кафки. Так неожиданно, например, начинается роман «Процесс» — проснувшись утром, Йозеф К. обнаруживает в своей комнате двух незнакомцев».

«Сильнейшее влияние на Кафку оказал Флобер. Кафка любил заимствовать термины из языка юриспруденции и науки, он использовал их с иронической точностью. Таков был метод Флобера, позволявший ему достигать исключительного поэтического эффекта».

«В творчестве Кафки сильны традиции Гоголя. У Гоголя и Кафки абсурдный герой обитает в абсурдном мире,

но трогательно и трагически бьется, пытаясь выбраться из него в мир человеческих существ, — и умирает в отчаянии. В «Шинели» Гоголя и в «Превращении» Кафки герой, наделенный определенной чувствительностью, окружен бессердечными персонажами. В «Шинели» человеческое содержание Акакия Башмачкина иного рода, чем у Грегора в «Превращении», но вызывающая к состраданию человечность присуща обоим».

В сознании студента интегрируются знания не только в области литературы, но и в смежных видах искусства, например кино.

«Короткий анимационный фильм «Превращение Грегора Замзы» по произведению Кафки был снят в Канаде в 1977 году, однако подобная интерпретация текста, на мой взгляд, несколько обедняет образ, который «додумывает» читатель в пространстве своего видения текста, и даже мешают в восприятии художественного образа. Образ, созданный на экране, — это нечто вторичное, пропущенное через филологический опыт художника и режиссера».

Студенты, хотя и робко, но вступают в диалог с интерпретаторами текста: *«Одним из самых удивительных произведений Кафки является новелла «Превращение». Хотя, по мнению исследователя Д. Затонского, «намечать в творчестве Кафки сколько-нибудь определённые «периоды» — задача неблагоприятная», охарактеризовать это время в творчестве писателя всё-таки можно его же собственными словами. 6 августа 1914 года Кафка записал в дневнике: «Желание изобразить мою фантастическую внутреннюю жизнь сделало несущественным всё остальное, которое чахло и продолжает чахнуть самым плачевным образом». Таким образом, внешняя действительность совпадает у Кафки с внутренней. Следовательно, можно выделить в его творчестве определённые экзистенциальные периоды».*

В работах не допускаются смысловые искажения текста, верно определяется и объясняется жанр произведения: *«Жанр «Превращения» можно более точно определить как новеллу-притчу, так как она выходит за рамки част-*

ного, исключительного случая. Об этом говорит и небольшое количество персонажей, и использованный автором приём развёрнутого иносказания».

В созданных студентами текстах обнаруживается попытка стилистического анализа авторского текста: «Творчество Кафки нельзя отнести ни к одному из «измов», скорее он соприкасается с литературой абсурда, но тоже чисто внешне. Стилль Кафки абсолютно не совпадает с экспрессионистическим, так как его изложение подчёркнуто сухо, аскетично, в нём отсутствуют какие-либо метафоры и тропы. Кафка, изображая душевный мир героя, пытался сделать так, чтобы каждый шаг грозил неожиданными открытиями, за которыми грезилась бы ещё более грандиозные пространства, которые, изъясняясь современным языком, можно назвать «виртуальной реальностью».

В работах также ощущается стремление студентов найти парадоксы, противоречия в творчестве Кафки: «Из произведения в произведение рисуется история человека, оказавшегося в центре противоборства сил добра и зла, но не сознающего возможности свободного выбора между ними, своей духовной природы и тем самым отдающего себя во власть судьбы. В произведениях Кафки можно увидеть постоянное балансирование между естественным и необычным, личностью и вселенной, трагическим и повседневным, абсурдом и логикой, определяя его звучание и смысл. Именно из этого ощущения мира и рождаются парадоксы и противоречия творчества Кафки».

«Есть произведения у Кафки, где события кажутся естественными читателю, но есть и другие, в которых сам персонаж считает естественным то, что с ним происходит, имеет место странный, но очевидный парадокс: чем необыкновеннее приключения героя, тем острее естественность рассказа. Герой «Превращения» Замза по профессии коммивояжёр, а единственное, что угнетает его в необычном превращении в насекомое, — это то, что хозяин будет недоволен его отсутствием».

Студенты в целом не допускают смысловых искажений исходного текста, способны вступить в диалог с автором, интерпретатором, контекстом и при этом создать собственный текст.

Обратимся к интерпретации притчи Ф. Кафки «Дерева»:

Ибо мы как срубленные деревья зимой. Кажется, что они просто скатились на снег, слегка толкнуть — и можно сдвинуть их с места. Нет, сдвинуть их нельзя — они крепко примёрзли к земле. Но, поди ж ты, и это только кажется.

Студентам 4 курса было предложено сделать анализ притчи в силу ряда причин: во-первых, притча как жанр предполагает разность толкования текста в зависимости от степени осведомлённости студентов о творческой манере автора, их филологической и культурологической подготовки; во-вторых, это небольшое по объёму произведение, дающее возможность провести работу в аудитории в течение одного занятия; в-третьих, предоставляет возможность увидеть поведение студента, оказавшегося в ситуации неопределённости, но уже имеющего опыт творческой деятельности.

Студенты верно отметили метафоричность текста, что вообще характерно для жанра притчи: *«Для творчества Кафки некоторые исследователи применяют понятие метаметафора. Мета — по-гречески «за чем-либо», «после», то есть это нечто более глубокое, более завуалированное, чем метафора. Метафора делит мир на сравниваемое и сравнивающее, на отображаемую действительность и способ отображения. Для «мета» важнейшей изобразительной основой является не язык, а более широкое понятие, где контекст, смысл и структура ощущения первичны».*

Студенты, опираясь на свой опыт профессиональных читателей, выделили особенности творческой манеры Кафки, которая чётко проявляется в данном тексте: метафоричность, абсурдность, ощущение нереальности происходящего, сна:

«Через всё творчество Кафки проходит постоянное балансирование между естественным и необычным, лич-

ностью и вселенной, логикой и абсурдом. Вот именно об абсурдности бытия следует говорить в притче «Деревья». Метаметафора обнаруживается в наложении двух миров, в столкновении чего-то неестественного с реальным, то есть в абсурдной ситуации. Кафка изображает логику через абсурд: с одной стороны, Кафка описывает очень логично все действия, но с другой — вчитываясь в них, понимаешь, что все эти вещи по сути своей абсолютно абсурдны.

Ещё одной особенностью притчи «Деревья», которую нельзя не заметить, является наличие главного, центрального слова. Таким словом здесь является слово «кажется». Создаётся такое впечатление, что всё происходящее — это сон, некая потусторонняя реальность, которая существует лишь в нашем подсознании и которое может осуществиться только внутри каждого человека».

«Ключевое слово во всём творчестве Кафки — «кажется». Ни в чём нельзя быть уверенным до конца. Удел человека — жить в мире, который ему непонятен».

Далее представим варианты интерпретаций текста.

«Мы — деревья — характерное для любой притчи иносказание. Образ настолько не определён, что если не считать пессимистического настроения, мысль не приобретает никакого направления — «срубленные», «зимой». «Кажется, что они просто скатились на снег...» — очевидно, что в этой фразе своё логическое продолжение: сдвинуть их нельзя, почему? Потому что раз зима, деревья примёрзли к земле. «Нет, сдвинуть их нельзя — они крепко примёрзли к земле» — никогда нельзя ограничиваться видимостью вещей, нужно проникать в их сущность, в причины. Здесь речь идёт не о деревьях, а о нас, живых людях. «Но, поди ж ты, и это только кажется»... Здесь Кафка прежде всего создаёт парадокс, а парадокс — это признак мышления переходного времени, когда жил и творил Ф. Кафка» (Мадина А.).

Несмотря на некоторую прямолинейность в изложении, студентка сумела увидеть парадокс в тексте и отметить парадоксальность мышления писателя.

«По моему мнению, притчу «Деревья» можно трактовать следующим образом. Когда человек озабочен и погружён в какую-либо проблему, то кажется, что один его неверный шаг, неправильное действие «сольёт его с ног», сдвинет с правильного пути». «Но...это только кажется...». Человек настолько привык к жизненным трудностям и проблемам, что никакая неприятная ситуация его не ломает. И всё это у человека происходит на каком-то подсознательном уровне. Человек, понимая своё бессилие, всё равно остаётся очень сильным, способным перенести любые трудности. Но даже это у Кафки только кажется. Тогда где же разгадка притчи? В чём её смысл? Смысл её в том, что каждый может наполнить её собственным смыслом и никогда не доберётся до истины, потому что всё это ему только «кажется» (Светлана Ф.).

Эта интерпретация, с нашей точки зрения, ближе к пониманию авторской позиции: каждый читатель наполнит притчу своими ощущениями, и всё будет неправдой, потому что абсурден реальный мир, абсурдно бытие человека в этом мире.

«В притче нет героев, конкретных действующих лиц — есть обобщённый, собирательный образ «мы», то есть люди. Отсутствие событийной линии подтверждает некую бесплотность, абстрагированность повествования. Перед нами — мысль художника, словно выхваченная из другого контекста. У неё нет начала: «Ибо мы...» — предложение начинается с пояснения какой-то ранее высказанной мысли, но не приведённой в настоящем тексте. Это заставляет читателя невольно задуматься и попытаться представить, что поясняет автор. Ключевое слово — «кажется». Ни в чём нельзя быть уверенным до конца. Удел человека — жить в мире, который ему непонятен. Нас рубят, словно деревья, обстоятельства, катаклизмы, и только тогда нас нелегко будет сдвинуть с места, опрокинуть, когда будет внутри нас духовная стойкость. Человек не должен бежать от смерти, но должен высоко ценить всё то, что напоминает о суетности его практических начинаний. «Нет, сдвинуть их нель-

зя — они упорно цепляются за своё существование, они гордо возвышаются над суетой. Но и здесь Кафка опрокидывает все ожидания — это тоже только «кажется». И читатель осознаёт вопиющую абсурдность бытия человека в этом мире» (Анна А.).

В этой интерпретации студентка ближе всех подошла к авторской позиции, показав призрачность бытия человека с точки зрения Кафки и его удел — жить в непонятном ему мире. В работе подчёркнута парадоксальность видения мира автором.

В процессе данной работы все студенты в той или иной мере справились с поставленной задачей, не допустили смысловых искажений в понимании текста, увидели его полисмысловую основу, проявили на высоком уровне литературоведческую компетентность.

Анализ работ показал, что студенты могут не только усваивать готовое знание, но и интегрировать новое.

На основании качественного анализа созданных студентами критических и публицистических текстов, на основании сформированного у студентов умения видеть творческое противоречие в точках зрения на текст как предмет исследования, в способности видеть творческое противоречие в жизни и суждениях героев литературного произведения можно судить о приобретаемом опыте творческой деятельности и продвижении студентов по стадиям формирования креативной компетентности.

2.4.5. Методика создания этюда как одного из способов развития литературно-творческих способностей учащихся

Показателями способности студентов к *определению творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности (один из критериев сформированности креативной компетентности студентов)* являются: умение выделить творческое противоречие в точках зрения на текст как предмет исследования, в

жизни и суждениях героев литературного произведения, умение проблемно сформулировать вопрос или задание к тексту художественного произведения, умение создать проблемную ситуацию, стимулирующую творческую деятельность ученика, способность создать методическую концепцию урока, творчески развивающую ученика. Сформировать эти способности или развить их в логике нашего эксперимента — задача всех предметов, изучаемых студентами, и методики преподавания литературы в частности. Это надпредметный результат работы всех преподавателей в нашей методической системе.

Формируя *методическую компетенцию студентов* (она является одной из главных компетенций в нашей методической системе), которая проявляется в знании приёмов и способов развития литературно-творческих способностей учеников и умении развить способность учащихся к творческой деятельности, мы обращаемся к таким жанрам, как сочинение-этюд и сочинение-ассоциация. Как показало наше исследование, «чувство слова» и творческое воображение можно успешно развивать, создавая небольшие по объёму тексты. Создание ассоциаций интересно студентам возможностью проявить неисчерпаемую фантазию и воображение, сочинение этюдов — возможностью развить наблюдательность и точность мысли.

Поскольку в методике всё ещё остаются неразработанными приёмы и способы написания этюда, мы сочли необходимым обратиться к разработке методики написания этюда и сделали это совместно со студентами. Нами была поставлена задача ответить на три вопроса: *что делать? как? каковы ожидаемые результаты?*

Работа проводилась в такой последовательности: сначала студентам было предложено написать сочинение-этюд на выбор («Портрет сегодняшнего дня», «Осень», «Листая книг страницы...»). На этом этапе не оговаривалось, каким должен быть этюд, не определялись его жанровые особенности. Мы ориентировались на интуитивное действие студентов в ситуации неопределённости, на зна-

ния, которые они вынесли в течение всех лет обучения в школе и вузе, а затем переходили к совместному осознанному решению этой же задачи.

На первом этапе работы сочинения чаще всего не соответствовали жанру этюда. Обретая небольшой опыт творческой деятельности в этом направлении, студенты пытались установить последовательность действий по созданию этюда. Сначала совместно с преподавателем эвристическим методом (методом «мозгового штурма») были определены особенности жанра этюда, его границы, затем сделан контент-анализ данного слова в разных словарях. В результате этой работы пришли к выводу, что *этюд* — это небольшое по объёму сочинение, зарисовка, набросок, эскиз, описывающие реальные предметы или явления метко и точно; вариация на заданную тему, в которых проявляется личность и способности интерпретатора. Это своего рода абрис, эскиз будущей работы на заданную тему, предполагающий возможность её продолжения в более крупном произведении. Этюд — не простая фотография события, явления, факта, а отражение действительности, переданное опосредованно, через духовный опыт автора. В этюде должна содержаться самостоятельная оценка, суждение, которые могут быть развёрнуты в дальнейших размышлениях.

Первоначальное знакомство с этюдом, с нашей точки зрения, наиболее целесообразно проводить через музыку и живопись. На этом же этапе осмысления этюда ставим перед собой ещё одну творческую задачу — моделирование совместно со студентами урока по знакомству учащихся с этим жанром в разных видах искусства.

Совместно приходим к выводу, что можно обратиться к этюдам К. Черни «Школа беглости», Ф. Листа, Ф. Шопена, «Этюдам-картинам» С. В. Рахманинова, А. Н. Скрябина. Так, в этюде «До диез минор. Соч. 25 № 7» в элегическом диалоге Ф. Шопен повествует о чём-то далёком и дорогом. Мелодия сильная, мощная и печальная. В «Этюдах высшего исполнительского мастерства» Ф. Лист рас-

сказывает о жизни взволнованно и страстно, из-за драматизма музыки его этюды Ф. Бузони сравнивал с «Аппассионатой» Бетховена. Напротив, бурная, темпераментная, стремительная музыка Рахманинова создаёт ощущение радости, простора и свободы (Этюд фа мажор. Соч. 104 № 2). Известный музыкант, критик Г. Коган отмечал, что всё отражённое в музыке Рахманинова происходит в России на фоне русской природы. Русская природа, русская жизнь — вот что составляет основное содержание рахманиновской музыки.

Опираясь на разнообразную палитру музыкальных этюдов, можно успешно строить работу по развитию творческого воображения, которое является одним из основных компонентов литературно-творческих способностей. Моделируя со студентами этот момент урока, спросим, какие картины рисует их воображение при прослушивании музыки; какие настроения она вызывает. Совместно сформулируем вопросы ученикам: о каких моментах жизни композитора (радостных или печальных), по вашему мнению, рассказал вам этот этюд; какое событие, воспоминание могли вызвать к жизни такую музыку? В небольшом сочинении передайте свои впечатления.

Сравнивая музыку Рахманинова с живописными этюдами В. Д. Поленова, можно увидеть, как по-разному передана проникновенная любовь к родине: россыпь музыкальных аккордов, подчёркивающих необъятность России у композитора Рахманинова, дополняется тихим очарованием красок неброской русской природы на полотнах художника Поленова. Так, знаменитый пейзаж В. Д. Поленова «Заросший пруд» (1879. Третьяковская галерея, Москва) написан по более раннему этюду «Пруд в парке».

При сопоставлении музыкального и живописного произведений предложим учащимся обосновать, близки ли эти произведения или нет. Дополняют ли друг друга или резко различаются? Будет ли удачей предложить просмотр художественного полотна на фоне музыкального этюда? (см.

нашу статью «Этюд как один из способов развития литературно-творческих способностей учащихся»²⁷).

Сравнивая два полотна, можно видеть движение художественной мысли автора. Обратимся к ребятам: перед вами этюд и картина, написанная на его основе. Как вы думаете, что чему предшествовало? Обоснуйте своё мнение.

Развитие творческого воображения учеников, эмоций на материале произведений художников способствует формированию чувства слова, эстетического вкуса. Сравнивая полотна В. Д. Поленова «Заросший труд» и «Пруд в парке», можно видеть развитие художественной мысли автора и успешно формировать наблюдательность учеников, совершенствовать работу над словом, учить передавать свои мысли и чувства в небольшом устном или письменном высказывании.

Конечно, у всех творческих работ есть общая цель: развитие речи ученика, его эмоциональной сферы, литературно-творческих способностей, а также вполне конкретные задачи, которые ставятся перед учеником или студентом при их выполнении. Так, при написании сочинения-этюда ставится задача развития наблюдательности учащихся, расширения их лексического запаса, воспитания вкуса, формирования эстетических переживаний. Цель сочинения-этюда (она также была определена студентами, исходя из жанровых особенностей) — научить ученика описывать отдельный предмет, чтобы от описания малого он смог перейти к сочинениям большего объёма.

Со студентами приходим к выводу, что в зависимости от того, что отражает ученик в своём сочинении: явление, факт, предмет, настроение, — этюды могут быть философскими, научными, критическими, лирическими. Этюды могут быть описаниями или размышлениями. Например, эмоциональный эскиз на тему «Весна» будет этюдом-описанием, набросок по афоризму — этюдом-размышлением,

²⁷ Брякова И. Е. Этюд как один из способов развития литературно-творческих способностей учащихся // Литература в школе. 2009. № 3. С. 39—42.

точно так же как этюд о мастерстве писателя, музыканта, о личности человека, например «Штрихи к портрету...», — критическое размышление о стиле писателя, его мастерстве.

Темы этюдов могут быть самыми различными, например: «Что я люблю», «Если бы я...», «Портрет моего друга», «Мой родной город», «Размышление после уроков», «Слово о писателе», «Школьные странички», «О самом главном» и другие темы.

Совместно со студентами на основании написанных ими этюдов, а также анализа классических образцов мы разработали следующие *критерии оценки этюда*:

1. Соответствие содержания и формы творческой работы жанру и теме:

- умение отобразить материал в соответствии с поставленной целью;
- умение определить лейтмотив текста;
- умение найти интонацию, определяющую текст и подтекст работы.

2. Соответствие формы и содержания художественного текста:

- ясность мысли;
- степень объективности и субъективности в изображении;
- последовательность изложения.

3. Стиль работы:

- стилевое единство;
- выразительность и точность речи;
- индивидуальность стиля.

От класса к классу совершенствуется умение написания сочинения подобного рода, при этом важно продемонстрировать ученикам образцы этюдов мастеров слова, критиков, литературоведов.

От музыкальных и живописных этюдов известных мастеров, а также этюдов, написанных учениками, переходим к знакомству с прозаическими этюдами, они становятся для учеников более понятными.

В 5—6 классах в качестве образца литературного этюда можно предложить ученикам миниатюры М. М. Пришвина, в 7—9 классах — «Мгновения» Ю. Бондарева, в 10—11 классах — «Затеси» В. Астафьева. Примером философского этюда может быть этюд П. Б. Шелли «О любви», «Философские этюды» О. де Бальзака; литературно-критического — «Этюды о Пушкине» С. Франка, «Этюды о западных писателях» Ю. Айхенвальда, «Этюды о русских писателях» В. И. Кулешова, «Этюды к портретам» В. Ардова.

На уроках литературы в V классе обращаемся к этюдам М. М. Пришвина из книги «Глаза земли» (глава «Времена года»: «Голубые тени», «Рождение звука», «У старого пня». — Избр. произв. : в 2 т. М. : Худож. лит., 1972. Т. 2).

Этот материал интересен для работы в силу ряда причин:

1. Дневниковые записи по своей сути располагают к доверительности, искренности.

2. Они малы по объёму, композиционно закончены.

3. Учитель имеет возможность сразу после чтения выявить уровень читательского восприятия, постижения идеи произведений, их художественных особенностей; варьировать систему творческих заданий.

4. Эссе, дневниковая запись дают возможность подбора и прослушивания соответствующих музыкальных фрагментов (музыкальных этюдов) не только для создания музыкального фона для прозаического произведения с целью эмоционального воздействия на читателя, но и для более глубокого проникновения читателя, слушателя в замысел автора.

5. Этюды позволяют использовать различные приёмы развития творческих способностей учеников.

Пример урока литературы в 5 классе по этюдам М. М. Пришвина из книги «Глаза земли». Глава «Времена года». Урок рассчитан на два часа.

Урок разработан совместно со студентами и отражает их умение проблемно формулировать вопрос, задание к

тексту художественного произведения, способность создавать проблемную ситуацию, стимулирующую творческую деятельность ученика, а также способность создавать методическую концепцию урока, творчески развивающую ученика, в жанре этюда.

Эпиграф урока: «...схватить в слове проходящее мгновение...» (М. Пришвин).

Цели урока:

- познакомить учеников с прозаическим этюдом на материале дневниковых записей Пришвина;
- найти описание предмета или явления в этюдах Пришвина, обратить внимание учащихся на художественное мастерство писателя в передаче описываемого предмета или явления;
- выявить настроение писателя, понять его мысли и чувства;
- развивать чувство слова, творческое воображение учеников в процессе их работы над созданием собственного этюда.

Оборудование: «Времена года» Вивальди (Концерт № 1 мажор «Весна», часть 3).

Учитель может использовать на своё усмотрение следующие музыкальные произведения: С. В. Рахманинов «Этюд-картины»; Ф. Лист. Этюд «Охота»; М. П. Мусоргский «Балет невылупившихся птенцов» («Картинки с выставки»); репродукции картин: В. Д. Поленов «Заросший пруд», этюд «Пруд в парке»; И. И. Левитан «Март».

Вступительное слово учителя. М. М. Пришвин — замечательный писатель-пейзажист, умеющий мастерски точно передавать жизнь природы, замечать мельчайшие детали окружающего мира. Наблюдая жизнь природы, Пришвин вёл дневник и в нём отражал своё отношение к природе и человеку. Свои записи он опубликовал в нескольких книгах, в том числе в книге «Глаза земли», в главе «Времена года». В этюдах писатель стремился отразить окружающий мир, понять внутренний мир человека через описание природы. Умение увидеть необычное в обычном — особый дар писателя, обратить на это внимание читателя — одна из задач автора.

Напоминаем ученикам, что *этюд* — это небольшое по объёму сочинение, зарисовка, набросок, эскиз, описывающие реальные предметы или явления несколькими штрихами, но метко и точно. Это не простая фотография события, явления, факта, а отражение действительности, переданное опосредованно, через духовный опыт автора.

Часто ли мы замечаем ту неброскую красоту окружающего мира, которая сопровождает нас? Умеем ли мы радоваться наступившему утру, видеть его необычность, понять, что «это утро единственное, ни один человек его ещё не видел на всём земном шаре: только видишь его ты...».

Наша задача — увидеть красоту природы, переданную писателем, учиться у него точно, метко, образно подмечать предметы и явления окружающего мира, так «сойтись с природой, чтобы почувствовать в ней свою собственную душу». Кроме того, попробовать самим написать этюд.

— Скажите, а вы сами совершали пусть маленькие, но открытия, общаясь с природой?

Работа с этюдами М. М. Пришвина. Чтение и анализ

В процессе беседы, анализа текста ученики записывают наиболее понравившиеся им слова и выражения.

— Только закончилась зима. Какими звуками она была наполнена? (Тишиной в лесу, воем метели, шумом ветра, скрипом санок, звоном коньков, стуком птичьих клювов о кормушки, треском дров в печи и т.д.)

— А какие звуки и краски у весны? (Звон капли, птичий «разговор», журчание ручья, шум дождя, голубое небо, первая нежная зелень, белые облака, цветы подснежников и первоцветов.)

Чтение этюда «Рождение звука». Беседа по содержанию

— Какое настроение создаётся у вас при чтении этого этюда? Как передал своё настроение автор? (Он использует уменьшительно-ласкательные суффиксы: хвоинки, веточки, лапки, они, словно живые, выпрыгивают из-под снега. Чувствуется во всём: писателя радует весна, быстрое пробуждение природы.)

— Расскажите, что вы представляете во время его чтения...

— «...на припёке сейчас весна». Какой её увидел Пришвин? Прочитайте.

Попутно ведётся работа со словом «припёк».

— С помощью каких частей речи изображает Пришвин пробуждение жизни? Какие слова, выражения вам особенно понравились? (Ребята отмечают глагол теребили — о птицах; лучи солнца как пожар на снегу.)

— Как вы думаете, почему Пришвин дал этуоду такое название? (Звук первой капли весной рождается из тишины зимнего спящего леса.)

— Такой увидел и услышал весну Пришвин, а как рассказал о ней композитор А.Вивальди? (Прослушивание музыкального фрагмента из «Вре́мён года» Вивальди. Концерт № 1 ми мажор «Весна», часть 3.)

— Какую картину вы себе представляете, слушая эту музыку?

— В чём созвучие словесного и музыкального произведения?

— Какое продолжение мог бы иметь этот этюд? Придумайте его.

Чтение этюда «У старого пня». Беседа по содержанию

— Понравился вам этот этюд? Скажите почему.

— Какая картина открылась внимательному взгляду писателя?

— Чем интересен старый пень автору?

— Прочитайте его описание, найдите сравнения, олицетворения, эпитеты. Как они помогают ярче представить лесное чудо и рассказать о нём?

— В каких словах заключён основной смысл этой зарисовки? Как они характеризуют автора?

В конце работы над этюдами Пришвина приходим к выводу о их своеобразии, о точности в описании предметов, явлений, о том, что, рассказывая о природе, автор рассказал и о себе, о том, что он видит, слышит, чувствует, о чём думает.

Далее выполняется работа, направленная на развитие литературно-творческих способностей учеников, — **коллективное сочинение этюда.**

Предварим работу такими словами:

— Давайте оттолкнёмся от слов Пришвина, несколько их переиначив: «Пусто никогда не бывает вокруг нас, даже если ты один, и если кажется пусто, то сам виноват».

— Кто задаст первую фразу?

В процессе диалога с учениками можно использовать следующий план:

1. Обсуждение названия этюда.
2. Поиск центрального образа.
3. Определение идеи работы, общего настроения.
4. Отбор художественных средств, воссоздающих образ.
5. Определение канвы, композиции этюда.
6. Совместное сочинение.
7. Запись наиболее удачных высказываний и создание связного текста.
8. Обсуждение написанного исходя из особенностей жанра.

Виды работ, подобные этюду, стимулируют творческую активность учащихся, приучают быть внимательными к разным проявлениям жизни, способствуют развитию их речевой культуры, эмоциональной сферы. В. В. Голубков²⁸ писал о том, что необходимы вехи на пути обучения сочинениям, развития самостоятельной мысли учеников. Такими «вехами» на пути приобщения к литературному творчеству могут стать сочинения-этюды.

В нашей методической системе мы использовали *принцип ориентации на переход от интуитивного действия в ситуации неопределённости к осознанному решению задачи*. Он позволил студентам осознать приёмы и способы написания текста определённого жанра (этюда), пройти все этапы создания текста, а также этапы осмысления приёмов и способов развития литературно-творческих способностей учеников и в дальнейшем самим создавать локальные методики развития литературно-творческих способностей учащихся.

Принцип сотворчества в процессе написания художественного текста позволил создать текст на хорошем ху-

²⁸ Голубков В. В. Методика преподавания литературы. М., 1962.

дожественном уровне, который стал образцом для дальнейшей работы учеников и способствовал двустороннему процессу — не только творческому росту учеников, но и повышению творческой активности преподавателя, его самооценки (результат интервьюирования преподавателей).

Реализация *принципа этапности от подражания к творчеству* способствовала переходу потенциальной креативности студентов в актуальную креативность, что проявилось в качественно созданных художественных, критических и учебных текстах студентов.

Обратимся к созданным студентами *учебным текстам* (конспектам уроков) на занятиях по методике преподавания литературы с позиций рассматриваемого в данном параграфе критерия сформированности креативной компетентности студентов-филологов — *способности студентов к определению творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности*.

Студенты, ознакомившись с данными подходами к изучению литературы, создают свои учебные тексты, донося до учащихся культурное ядро русской и зарубежной литературы. Экстраполируя идеи М. М. Бахтина на урок как событие культуры (А. П. Валицкая), можно говорить о встрече двух субъектов, двух сознаний — авторского и реципиента, выступающего соавтором урока, поскольку подлинное образование — это самосозидание, самооценка, сотворчество.

Моделью, реализующей один из критериев креативной компетентности студентов-филологов — *способность к определению (формулированию) творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности*, может стать урок «Образ природы в стихотворениях Ф. И. Тютчева «Листья» и А. А. Фета «Ель рукавом мне тропинку завесила...», разработанный студентами на занятиях по методике преподавания литературы. Студенты отмечают, что тема природы занимает особое место в творчестве русских поэтов: через природу поэт передаёт

своё мироощущение, передаётся неповторимость творческой манеры автора. Именно этим во многом и объясняется тот факт, что во всех программах по литературе предлагается для анализа пейзажная лирика. Обратимся к программе под редакцией В. Я. Коровиной, в которой сохраняется преимущество в изучении темы природы, своеобразия её воплощения в творчестве поэтов XIX—XX веков. С 5 по 8 классы представлен раздел «Родная природа в стихотворениях русских поэтов», в котором от класса к классу авторы учебников стремятся углубить представления учащихся о пейзажной лирике, об особенностях изображения природы в творчестве разных поэтов, о своеобразии их поэтического языка. В 9 классе предлагается раздел «Песни и романсы на стихи поэтов XIX—XX веков». Романсы и песни представлены как синтетические жанры, посредством словесного и музыкального искусства выражающие переживания, мысли, настроения человека.

Мы полагаем, что если от класса к классу целенаправленно формировать представление учащихся о пейзажной лирике, расширять их знания о художественных средствах выразительности, с помощью которых передаётся неповторимость авторского «я» в поэтическом произведении, раскрывать на доступном для учащихся уровне своеобразие творческой манеры автора, то ученики придут к более глубокому пониманию авторского замысла в произведении. Пейзажная лирика, представленная в учебнике литературы 6 класса²⁹, достаточно сложна, но посильна для восприятия учащимися. Сложен лирический контекст, одного автора явно недостаточно для раскрытия глубины стихотворения, поэтому возникает необходимость введения понятия «*лирический герой*» уже в 6 классе на доступном для учащихся уровне восприятия.

Вся жизнь человека состоит из мгновений, фрагментов, которые связываются его чувствами и переживания-

²⁹ Учебник-хрестоматия, 6 класс : в 2-х частях. Ч. 1 / автор-сост. В. П. Полухина. М. : Просвещение, 2004.

ми. Именно фрагменты дают общее представление о прекрасном, поэтому для поэта важно остановить мгновение, запечатлеть его точно так же, как важно это для художника, музыканта. *Как связаны человек и природа?* Поэт передаёт увиденные им мгновения, которые оставляют *разные* чувства в душе читателя. Есть *разные* ощущения, испытанные человеком на отдельных этапах жизненного пути, — многое зависит от его впечатлительности, внутренней душевной организации. В этом случае для постижения авторского замысла важен лирический герой, который подчас водит кистью автора.

В разделе «Родная природа в стихотворениях русских поэтов» произведения не сопровождаются вопросами, предполагающими глубокий анализ стихотворений о природе, тем интереснее решение творческой задачи, стоящей перед студентами, в процессе создания учебного текста.

Целевые установки урока определили отбор учебного материала и форму его проведения — это *урок-размышление, урок-догадка*. Процесс общения с художественным текстом построен таким образом, что у ученика возникает эмоциональное переживание, которое «насыщает» процесс его познания множеством смыслов, например попыткой почувствовать состояние лирического героя стихотворения А. А. Фета «Листья» как состояние душевной гармонии, возникшей под влиянием великолепия природы. Сопоставление этого стихотворения с пушкинским «На холмах Грузии...», может быть, несколько необычно, но рождает на эмоциональном фоне ещё одну догадку учеников: состояние внутренней гармонии лирический герой может ощутить, если он способен на глубокие нравственные и эстетические чувства. Работая с языковыми особенностями художественного текста, слушая образцовую речь учителя (студента), мелодию звучащей речи при собственном выразительном чтении стихотворений, ученики способны ощутить неоднозначность художественного слова поэта и получить от лирических произведений эстетическое наслаждение.

дение. Результат креативности учеников в данном случае проявляется в их способности к созданию собственных смыслов в понимании текста, а результат креативности студентов проявляется в способности увидеть и смоделировать учебные ситуации, порождающие эти смыслы, а также приблизить их к авторскому замыслу.

Попытка ввести понятие «лирический герой» студентами-стажёрами в 6 классе оказалась успешной и была продолжена учителем-словесником.

На уроке студентами использовался широкий культурологический контекст. Эмоции удивления учеников, возникшие в процессе работы, явились стимулом к приращению нового знания не только у учеников, но и у студентов. У будущих учителей возникло желание закрепить ситуацию успеха новыми приёмами работы с текстом, возникли новые версии локальных технологий.

Обратимся к таблице 15, отражающей результаты опытного обучения студентов 4 курса, полученные в процессе включённого наблюдения за деятельностью студентов на практических занятиях по методике преподавания литературы, а также при рассмотрении представленных студентами конспектов уроков литературы в качестве результата этих занятий.

Мы рассматриваем способность студентов к определению творческой задачи как один из важных критериев сформированности креативной компетентности студентов-словесников. С нашей точки зрения, показатели этого критерия, обозначенные в таблице, являются корректными «замерами» этого критерия. Как мы уже писали в 1 главе, под «способностью» студентов к чему-либо мы будем понимать «умение» делать это самому и научить другого. Мы сопоставили показатели этого критерия в экспериментальном 4 курсе и контрольном, предыдущем 4 курсе. Результаты были следующие (см. табл. 15).

Таблица 15

Способность студентов к определению творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности при n=78 (количество студентов экспериментального 4 курса) и при n=78 (количество студентов контрольного 4 курса)

Показатели	Сформирована способность		Частично сформирована способность		Не сформирована способность	
	э/к	к/к	э/к	к/к	э/к	к/к
1. Способность (умение) видеть творческое противоречие в жизни и суждении героев, в точках зрения на текст как предмет исследования	41	25	23	23	14	30
2. Способность (умение) проблемно сформулировать вопрос или задание по тексту художественного произведения	51	33	18	31	9	14
3. Способность (умение) создать проблемную ситуацию, стимулирующую творческую деятельность ученика	52	20	18	35	8	23
4. Способность (умение) создать методическую концепцию урока, творчески развивающую ученика	48	20	21	24	9	34
	Есть динамика в экспериментальном курсе по сравнению с контрольным курсом					

Сформировать у студентов умение видеть творческое противоречие в точках зрения на текст как предмет исследования, в жизни и суждении героев оказалось одной из *трудно решаемых задач* в нашей экспериментальной работе, и эта задача, судя по результатам в экспериментальном и контрольном курсах, является объективно сложной в процессе обучения студентов. Поэтому одно из направлений дальнейшей работы связано непосредственно с развитием этого умения (способности) на остальных предметах, изучаемых студентами-филологами.

Также довольно затруднительно для студентов было создание методической концепции урока, творчески развивающей ученика, из-за того, что часто цели, которые ставил перед собой и классом учитель, не «присваивались» учеником на уроке, то есть не были инициированы учащимся. Решение этой задачи мы видим в работе со студентами в данном направлении на педагогической практике. Кроме того, студенты очень часто пользуются готовыми разработками уроков, что приучает к лености мысли и вырабатывает стереотип мышления, хотя на первом этапе работы с написанием конспекта урока подражательный элемент возможен и иногда необходим. С творческой задачей проблемно сформулировать вопрос или задание по тексту художественного произведения студенты справились более успешно, что явилось результатом совместных усилий преподавателей разных дисциплин, «надпредметным» результатом.

Проблемная ситуация, стимулирующая творческую деятельность ученика, сначала продумывалась студентами, моделировалась в конспектах уроков, а затем отрабатывалась в игровой деятельности студентов на занятиях по методике преподавания литературы. Мы считаем, что актуализация проблемы творчества в сознании студентов и целенаправленная работа с ними в данном направлении с начала обучения в вузе и дали более высокие результаты на экспериментальном курсе.

Таким образом, формируя *способность студентов к определению творческой задачи*, мы способствуем успешному осуществлению методической деятельности студентов, формированию методической компетенции студентов.

2.5. Использование студентами методик развития литературно-творческих способностей учащихся на педагогической практике

Педагогическая практика является важным звеном единого образовательного процесса, в котором формируется и проявляется креативная компетентность будущего учителя-словесника. Именно на педагогической практике можно увидеть реальные достижения студентов в этом направлении, наиболее достоверно определить уровни сформированности данной компетентности студентов и наметить дальнейшие пути работы. *На педагогической практике решается противоречие:* стремление студентов к творчеству и неумение его осуществлять в своей профессиональной деятельности.

Проанализируем методическую деятельность студентов экспериментального курса и экспериментальной группы на педагогической практике и сопоставим её с работой студентов контрольного курса по критериям сформированности креативной компетентности студентов-филологов.

С этой целью обратимся к конспектам уроков, разработанным студентами в процессе прохождения педагогической практики *с позиции урока как учебного текста*, который обладает *референтной функцией*, раскрывающей авторский (писателя, поэта) смысл текста, *рецептивной функцией*, определяющей уровень понимания учениками писательского замысла, *креативной функцией*, определяющей выбор методической, литературоведческой концепции или обоснованное использование собственной методической концепции.

Анализ проведённых студентами уроков, самоанализ уроков на педагогической практике предоставил возможность увидеть *новое в их профессиональном сознании:*

- умение методически грамотно сформулировать цели урока;
- умение методически грамотно выстроить этапы урока соответственно целям и задачам, направленным на развитие креативных способностей учеников;

- умение описать урок, сделать его «фотографией», проанализировать урок в единстве его формы, содержания и функций урока литературы как учебного текста;
- умение ставить и решать творческую методическую задачу;
- умение вариативно подходить к одной и той же теме в классах с разным уровнем подготовленности;
- владение методиками, развивающими творческие способности учеников;
- умение научить учеников создавать критический, художественный и публицистический тексты;
- владение технологиями и методиками, развивающими творческие способности учеников.

Пример студенческого творчества — создание урока в единстве его содержания и формы. *Мы рассматриваем композицию урока как композицию художественного произведения со своей интригой*, от которой зависит, будут ли читать предлагаемое произведение ученики. Интригой может быть притча, слово из Священного писания, афоризм, стихотворная строка, вопрос и т.д. Интрига перерастает в постановку проблемы, затем идет система действий, развивающих эмоциональную сферу ученика, его воссоздающее и творческое воображение, фантазию, далее — определенные действия, направленные на развитие умственных действий (умение слушать, отвечать на вопрос, подбирать аргументы, выстраивать систему доказательств), далее — на развитие креативных способностей учеников: работа над выразительным чтением, умение вести диалог друг с другом и текстом, формулировать вопрос, создавать критические, художественные, публицистические тексты и т.д.

Обратимся к анализу работ студентов экспериментального курса и экспериментальной группы. Оригинальность замысла студентов проявилась:

- в разработке системы уроков: была представлена возможность сопоставления образа литературного героя с библейскими притчами для более полного понимания общечеловеческих нравственных ценностей; представлен широкий культурологический контекст уроков с использованием

ем на каждом уроке интерпретации художественного текста в киноверсии. Особенно отличались в этом направлении уроки студентов, получающих второе высшее культурологическое образование на филологическом факультете;

- в формулировке отдельных тем урока: «Сон Обломова — тоска по Беловодью», «Жизнь есть сон?», «Или я не понял этой жизни, или она никуда не годится»; «Одно слово, а какое... ядовитое!..» и др.;

- в подборе эпиграфов к уроку: «Мир — это зеркало, и он возвращает каждому его отражение» (У. Теккерей); отрывки из высказываний философов, библейских притч и др.;

- в самостоятельной формулировке проблемных вопросов к уроку: «Достиг ли Обломов идеала?» Почему ему «давно совестно жить на свете?». «Что такое обломовщина: стечение обстоятельств или состояние души?» Что важно для самого Гончарова в этом расколотом мире? В чем он видит спасение: в обретении человека? в душевном богатстве? в жалости и сострадании? в преодолении апатии?;

- в заданиях к тексту и предложенных темах сочинения:

«Илья Обломов, кто Вы?»

«Андрей Обломов — личность в гармонии?»

«Зеркала и отражения (двойники, антиподы, пародии Обломова)»;

- в наглядном осмыслении романа через графическое построение линии жизни Обломова, распределение по осям координат степени искренности отношения посетителей к Обломову и др.

Проиллюстрируем некоторые положения фрагментами уроков студентов.

При подготовке к первому уроку по роману И. А. Гончарова «Обломов» студенты определили тему так: «История... Обломова». В начале урока ученикам даётся целевая установка: в названии темы намеренно поставлено многозначие, наша задача — заполнить пробел словом, наиболее полно, с точки зрения учеников, определяющим состояние души героя. История *жизни*? *Смерти*? Или, может быть, авторское понимание образа — история «*погасания*» героя? В конце урока ученики приходят к разным

выводам, учитель не настаивает на каком-то одном, но предлагает следующее задание: доказать на последующих уроках или опровергнуть верность этого предположения.

При работе с одним или несколькими эпитафиями к уроку литературы, а также темой урока были использованы методические идеи Е. В. Карсаловой³⁰.

К уроку «История... Обломова» студентами предлагаются два эпитафия: высказывание И. С. Тургенева «Пока останется хоть один русский, до тех пор будут помнить Обломова» и слова М. Ю. Лермонтова: «История души человеческой едва ли не любопытнее и не полезнее истории целого народа». С первым эпитафием ученики работают в начале урока, объясняя, как они понимают его. Приходят к выводу, что слова Тургенева ещё раз доказывают значимость произведения, глубину и трагизм образа главного героя, вызывающего полемику среди критиков и интерес простого читателя. В конце урока обращаются ко второму эпитафию, который может быть до этого момента закрыт на доске. Ученикам задаётся вопрос, согласны ли они с высказыванием Лермонтова? (Да, это очень важно.../ Нет, потому что...)

На первом уроке несколько неожиданно представлена цитата из романа «Евгений Онегин» в качестве эпитафия к уроку:

Прогулки, чтение, сон глубокий,
Лесная тень, журчанье струй,
Порой белянки черноокой
Младой и свежий поцелуй...

.....
Обед довольно прихотливый,
Бутылка светлого вина,
Уединенье, тишина.

Интрига задана в начале урока эпитафием, к которому ученики обратятся только в конце урока, но с вопросом, почему эпитафией взяты именно эти слова, учитель обра-

³⁰ Карсалова Е. В. Некоторые вопросы технологии урока // Литература в школе. 1997. № 6. С. 101—106.

щается к ученикам в начале урока. У учащихся наблюдается некоторое интеллектуальное затруднение в ответе на вопрос. В конце урока с помощью учителя и материала предыдущего урока, на котором говорилось о влиянии пушкинских традиций на творчество Гончарова, учащиеся приходят к предположению о том, что смысл бытия Обломова перекликается с тем, о чём писал в этом отрывке Пушкин: уединении, тишине, спокойствии. Именно в таких тонах и описана первая часть романа.

Сопоставим три варианта урока студентов по теме «Сон Обломова». Урок студентки Ольги Т. «Сон Обломова — увертюра всего романа» представляет подробное комментированное чтение 9 главы романа и тщательную работу с авторским словом, чего так не хватает на уроке ученику. Студентка точно обозначила цели урока, соотнесла их с читательскими ожиданиями школьников, с попыткой понимания со стороны учеников того, что они сами хотят узнать на уроке. Новизна такого подхода проявляется в учёте целей учеников на этом уроке, на котором они выступают активными «со-авторами», «со-читателями» текста.

Урок Анны К. отличается приёмами активизации читательского интереса школьников через введение понятия «мотив сна», используемый в русской литературе, использование фрагментов из кинофильма Н. Михалкова «Несколько дней из жизни Обломова», составление таблицы, представляющей положительные и отрицательные стороны жизни обломовцев, сопоставление мнения критиков Н. Добролюбова и А. Дружинина об образе Обломова, включение в текст урока индивидуального домашнего задания учащихся.

Диалог участников коммуникативного поля состоялся, можно говорить об учебной ситуации как реализованной, так как осуществилось адекватное понимание учениками текста художественного произведения, автор (студент) данного *учебного текста* проявил креативные способности при выборе методической концепции и реализации собственной методической концепции урока.

Явно креативный характер, развивающий творческие способности учеников, имеет учебный текст, созданный Михаилом К. по этой же теме «Сон Обломова — тоска по Беловодью». Студентом были сформулированы следующие цели урока:

1. Образовательные:

- Раскрыть символический смысл эпизода романа «Сон Обломова».

- Проследить историю создания романа в связи с данным эпизодом.

- Выявить мифологическую основу «Сна Обломова».

2. Развивающие:

- Развивать креативные способности учеников: умение сопоставлять факты и делать самостоятельные выводы, обобщать, видеть символическую закономерность и уметь описать её.

- Развивать литературно-творческие способности учеников на примере сочинения-фантазии, отзыва на экранизацию или театральную постановку романа «Обломов».

- Развивать у учеников умение определять роль эпизода в романе.

- Развивать умение раскрывать образ через конкретный эпизод романа.

3. Воспитательные:

- Воспитывать чувство любви к Родине и отчужденности.

Теория литературы: прием ретардации, лирическое отступление, ретроспектива (все определения написаны на доске).

Оборудование и наглядность:

Портрет И. А. Гончарова, галерея пейзажей (Ф. А. Васильев «Летний жаркий день», А. М. Васнецов «Родина», П. П. Джогин «Утро над рекой», Л. Л. Каменев «Ночь на реке Мологе», С. Ф. Щедрин «Вид в окрестностях Старой Руссы»); фрагмент фильма Н. С. Михалкова «Несколько дней из жизни Обломова» (1980).

Предварительные задания: перечитать IX главу 1 части; один из учеников готовит небольшое сообщение о Беловодье; другой ученик получает задание рассказать об истории создания романа в связи с главой «Сон Обломова».

Эпиграф: *Жизнь есть сон. И кто живет, тот грезит.*

Педро Кальдерон

Ход урока

1. Слово учителя

Мы продолжаем наш разговор о романе И. А. Гончарова «Обломов». И сегодня речь пойдет об одном из центральных эпизодов романа — сне И. И. Обломова. Этот эпизод является ключом ко всему роману и дает ответ на вопрос, что повлияло на формирование характера Обломова.

2. Анализ текста

Мы с вами знаем, что в мировой литературе очень часто используется прием сна. *Можете ли вы назвать произведения, в которых герои видят сны?* (Ученики, возможно, вспоминают «Алису в стране чудес» Льюиса Кэрролла, «Городок в табакерке» В. Одоевского, сон Татьяны Лариной из романа А. Пушкина «Евгений Онегин», сон Петруши Гринева из романа А. Пушкина «Капитанская дочка».)

- *С какой целью авторы вводят мотив сна в эти произведения?*

(Сон движет сюжет, являясь его скрытой пружиной, помогает раскрыть идею произведения.)

Да, вы правы. Но у Кэрролла и Одоевского сон выступает в качестве связующего звена между реальным и фантастическим миром, а в произведениях Пушкина сон имеет символическое значение, становится пророчеством и предупреждением. Совершенно иную роль играет сон в романе Гончарова. Это не прием ретардации, не лирическое отступление, IX глава 1 части очень тесно связана с идейным содержанием всего романа.

Роман «Обломов» впервые вышел в свет в журнальном варианте, и это совершенно особое восприятие произведения читательской публикой, когда в ожидании очередных номеров читатель пытается предугадать дальнейшее развитие сюжета и судьбы героев. Автор в итоге может либо оправдать ожидания читателей, либо удивить их неожиданным поворотом сюжета.

Сообщение ученика о судьбе IX главы романа. В нём обязательно говорится о том, что «Сон Обломова. Эпизод из неоконченного романа» вышел в свет в «Литературном сбор-

нике с иллюстрациями», изданном журналом «Современник» еще за 10 лет до начала журнальной публикации самого романа. И только в 1859 году в первых четырех номерах «Отчужденных записок» был опубликован роман «Обломов»

- *Каково ваше мнение о причинах более ранней публикации IX главы?*

Обращение к тексту IX главы.

После ухода утренних посетителей, после их суеты и празднословия утомленная душа Обломова возвращается в тот райский уголок, в котором всегда царили покой, тишина и сон. Давайте откроем начало главы (ученики читают до слов: *«не таков был мирный уголок, где вдруг очутился наш герой»*).

- *А каков был этот мирный уголок?*

Сон Обломова в художественном плане имеет очень глубокие мифологические корни. Вы, наверное, обратили внимание на то, что в теме нашего урока сон Ильи Ильича назван «тоской по Беловодью». Что же такое Беловодье? — спросите вы.

Сообщение ученика о Беловодье. Заранее подготовившийся ученик рассказывает, что легенду об этой чудесной стране, где нет горя и царит вечная жизнь, греки принесли на Русь еще в начальный период ее христианизации; позднее эта утопия распространилась в кругу старообрядцев, когда те в пору раскола бежали от преследователей на Алтай. Предание было известно и уральским казакам, которые пытались найти Беловодье в Китае и Индии.

Обломовцам удалось создать такое Беловодье, вновь обрести когда-то потерянный людьми Рай. Все приметы легендарной страны мы видим в сне Ильи Ильича: «не наказал Господь той стороны ни египетскими, ни простыми языками», люди, если и умирают там, то от старости и без всякой боязни. Их мир кажется им, как могиканам Лонгфелло, единственным островком жизни во всем мире, несмотря на то что они знают, что где-то есть другие губернии и даже Париж, но все это кажется им бесконечно далекой жизнью, совершенно иной Вселенной.

Природа Обломовки абсолютно гармонична. Здесь никогда не нарушается суточный и годовой цикл: каждый сезон наступает в строго отведенное ему время.

Перечитывая главу, вы, наверное, каждый по-своему представили себе Обломовку.

Сейчас вы увидите пять репродукций разных пейзажей. Постарайтесь выбрать из них тот, какой наиболее близок вашему представлению об Обломовке, попытайтесь объяснить, почему именно такой вы видите её.

Разворачивается дискуссия, в ходе которой ученики поочередно высказывают свое мнение, потом учитель подытоживает разговор. Я думаю, вы согласитесь, что, несмотря на цикличность и гармоничность природы Обломовки, ее мир очень многолик:

«Небо там, кажется, напротив <...> уголок от всяких невзгод» (А. М. Васнецов «Родина»).

«Горы там как будто <...> заходящее солнце» (С. Ф. Щедрин «Вид в окрестностях Старой Руссы»).

«Река бежит весело <...> сладко дремлется» (П. П. Джогин «Утро над рекой»).

«Полдень знойный <...> спят сладким сном» (Ф. А. Васильев «Летний жаркий день»).

«А солнце уж спускалось за лес <...> все почивают так крепко и покойно» (Л. Л. Каменев «Ночь на реке Мологе»).

Поэтому, пожалуй, каждый из приведенных пейзажей мог бы стать иллюстрацией природы Обломовки.

Сон Обломова — особая ретроспектива жизни Ильи Ильича: до того момента, когда мы знакомимся с ним на первых страницах романа, мы видим Обломова ребенком, подростком, видим его близкую дружбу со Штольцем. Чистоту детской озорной дружбы очень точно удалось показать Н. С. Михалкову в его фильме «Несколько дней из жизни И. И. Обломова» (демонстрируется фрагмент сна Обломова из фильма).

- *Таким ли вы представляли себе Илюшу в детстве? Что не соответствует вашему представлению и почему?*

- *Считаете ли вы, что данная интерпретация сна близка авторскому видению?*

3. Итог урока: Во сне Обломова мы видим идеальный уклад жизни, по мнению Ильи Ильича, где люди, обретя покой, становятся счастливыми. Возможно, оттого и будет плакать Илья Ильич в финальной части романа, что не сумел обрести покой, не воплотил свой идеал домашнего уюта, живя с Агафьей Пшеницыной на Выборгской стороне.

Еще в XVII веке испанский драматург Педро Кальдерон сказал: *«Жизнь есть сон. И кто живет, тот грезит».*

- *Как вы думаете, почему именно эти слова взяты в качестве эпиграфа сегодняшнего урока?*

Именно благодаря тому что Обломов не разучился мечтать и созидать, ему остались дороги истинные жизненные ценности: любовь к родному дому, трепетное отношение к воспоминаниям детства, желание видеть в человеке человека.

4. Домашнее задание

Напишите сочинение-фантазию на тему «Сон одного из персонажей романа Гончарова «Обломов» (Штольца, Ольги Ильинской, Захара, одного из посетителей Обломова).

Перечитайте I, II, VII главы 2 части; VI главу 4 части.

Перспективное задание: выучите по выбору один из отрывков из «Сна Обломова»: *«Где мы? В какой благословенный уголок земли <...> Не таков мирный уголок, где вдруг очутился наш герой» или «Полдень знойный <...> промочит горло и потом падает опять на постель, как подстреленный».*

Индивидуальное задание:

1. Посмотрите фильм Н. С. Михалкова «Несколько дней из жизни Обломова». Проследите, в какие эпизоды фильма режиссер вставляет фрагменты сна Обломова? Чем обоснован такой ход?

2. Посмотрите видеозаписи современных театральных постановок романа Гончарова «Обломов». Проанализируйте режиссерские трактовки сцены сна Обломова. (Видеозаписи спектаклей дает учитель.)

В этом учебном тексте (уроке) студент больше ориентируется на развитие творческих способностей учеников, на развитие их эмоциональной сферы, эстетическое чувство прекрасного. Занятия культурологией помогли студенту выстроить нетрадиционно урок с широким культурологическим контекстом, что привлекло внимание учеников к роману и вызвало желание по-своему интерпретировать некоторые страницы произведения, и это отразилось в их сочинениях-фантазиях (эссе).

Педагогическая практика показала, что студенты уделяют очень большое внимание при подготовке к урокам в

школе культурологическому контексту и интерпретации разных текстов культуры. На это стремление студентов и удачную его реализацию во многом оказали влияние занятия по культурологии.

Обратимся к конспекту урока литературы Виктории Ф.

Тема урока: Фильм Н. С. Михалкова «Несколько дней из жизни Обломова», или Что такое «штольцевщина»

Цели:

1. Образовательные:

- Проследить историю создания фильма.
- Познакомить с некоторыми кинематографическими понятиями.
- Выявить особенности режиссерской интерпретации классического произведения.

2. Развивающие:

- Развивать у учеников умение интерпретации текста культуры, максимально приближенной к авторской позиции.
- Развивать умение сопоставлять произведения, относящиеся к разным видам искусства.

3. Воспитательные:

- Воспитывать зрительскую культуру учеников.

Оборудование и наглядность: портрет И. А. Гончарова, фрагменты фильма Н. С. Михалкова «Несколько дней из жизни Обломова».

Предварительное задание: посмотреть фильм «Несколько дней из жизни И. И. Обломова», один из учеников готовит небольшое сообщение об истории создания фильма.

Литература:

1. Краснощекова, Е. «Обломов» И. А. Гончарова / Е. Краснощекова. М., 1970.
2. Программа по литературе: 10—11 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М., 2006.
3. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. М. Лотман. Таллин, 1973.
4. Интервью с Н. С. Михалковым. URL:<http://www.aiCru/online/aiГ/1127/03 01>.

Эпиграф: *Кино — это категория и количество вопросов, а не категория и количество ответов...*

Из интервью с Н. С. Михалковым

Ход урока

1. Слово учителя

Ребята, на сегодняшнем уроке мы заканчиваем изучение романа И. А. Гончарова «Обломов». Но сегодня у нас с вами необычное занятие, потому что говорить мы с вами будем о фильме Н. С. Михалкова «Несколько дней из жизни Обломова».

2. Беседа

На предыдущих уроках, анализируя роман «Обломов», мы уже смотрели отдельные эпизоды фильма, теперь же мы поговорим о фильме в целом (я надеюсь, что все успели его посмотреть). *Но для начала я хочу вас спросить, какие еще фильмы вы знаете у Михалкова?* (Ученики называют «Утомленные солнцем», «Раба любви», «Сибирский цирюльник», «12» и др.). Каждый из этих фильмов заслуживает отдельного разговора, у каждого из них своя особая судьба и интересная история создания. Надо сказать, что в основе большинства фильмов Михалкова лежат исторические события, реальные человеческие судьбы, но к экранизации классических произведений Михалков обращается нечасто, оттого особенно примечателен фильм «Несколько дней из жизни И. И. Обломова».

Сообщение ученика об истории создания фильма

Ученик рассказывает об идее экранизации, процессе написания сценария, съемочной группе, подборе актеров на главные роли.

Нам с вами известно, что кино — это особый вид искусства, который, как процесс литературного чтения, длится во времени и к тому же, как живописное полотно, располагается в пространстве. Кино говорит на своем, только ему доступном, языке. Когда режиссер берется за экранизацию литературного произведения, он не ставит себе задачу только перевести идею писателя с языка одного искусства на язык другого. Всегда должно присутствовать особое художественное видение, своя режиссерская интерпретация. Фильм,

снятый по мотивам, — это самостоятельное произведение со своей судьбой. Поэтому Михалков в фильме не идет точно за Гончаровым, а какие-то эпизоды романа опускает и что-то добавляет от себя.

- *Какие эпизоды романа оказались не востребованы Михалковым?*

(В сцене посетителей показан только Алексеев, других посетителей нет.)

- *Почему режиссер не изобразил Волкова, Пенкина, Судьбинского, Тарантьева, ограничился только Алексеевым?*

(Михалков хочет подчеркнуть, что, по сравнению с Обломовым, они все такие же безликие, как и Алексеев. Образ Алексеева у Михалкова еще более собирательный, чем у Гончарова.)

- *Что Михалков как режиссёр добавляет от себя?*

(Посещение Обломовым и Штольцем различных мест, деловые встречи. Он это делает для того, чтобы показать, что Штольцу все-таки удалось «расшевелить» Обломова. Но в то же время ясно видно, как Обломов не вписывается в такую обстановку.)

- *Помните эпизод отъезда Штольца из дома? В романе он почти не прописан. Почему Михалков уделяет ему такое внимание?*

(В этом эпизоде в самом Штольце борются штольцевское и обломовское начала, и обломовское, пусть на мгновение, но берет верх.)

Мы с вами говорили, что «Сон Обломова» является ключом ко всему роману. Режиссер не вводит его целиком в определеннный момент фильма, а разбивает на части.

- *Давайте еще раз посмотрим, в какие моменты фильма Обломов грезит.*

Просматриваются три небольшие эпизода фильма, когда Обломов видит сны. Ученики делают вывод, что это происходит, когда Обломов счастлив или очень спокоен.

- *А теперь сопоставим названия романа и фильма. Почему Михалков называет свою кинокартину «Несколько дней из жизни И. И. Обломова»? Ведь вам известно, что у этого режиссера есть фильмы более продолжительные, почему бы тогда ему не снять все основные «дни», показанные в романе?*

(Михалков хотел подчеркнуть однообразие жизни Обломова. Все его дни стали настолько похожи, что слились в

один. И лишь когда Обломов полюбил Ильинскую, он начинает жить совершенно иной жизнью. Именно об этих днях и говорит Михалков.)

Обломову постоянно что-то мешало стать счастливым. Возможно, это то явление, которое обозначено словом, присутствующим в теме нашего урока, — «штольцевщина».

- *Образовано ли оно по аналогии со словом «обломовщина»?*

«Штольцевщина» — слово, придуманное Михалковым. Как вы думаете, что оно обозначает?

(Явления жизни, при которых материальное и практическое губит все духовное.)

Да, вы правы. Вот что по этому поводу говорил сам Михалков: *«Нам хотелось подойти к существу романа с несколько иной стороны, повести разговор не об опасности обломовщины, а об опасности, если можно так выразиться, штольцевщины: о прагматизме, вытесняющем, пожирающем в человеческой душе духовность».*

3. Итог урока

Всякое классическое произведение становится классическим только тогда, когда приобретает актуальность во все времена, когда к нему обращаются все новые и новые поколения, пытаются найти в нем ответы на современные вопросы, создают новые произведения искусства, идя от классики. *«Кино — это категория и количество вопросов, а не категория и количество ответов...»*, — признался в одном из интервью Н. С. Михалков. В своем фильме он не дал однозначных трактовок роману, не создал каких-либо аксиом, а, скорее, поставил еще больше вопросов, чем сам Гончаров. Но главное, что каждый из нас вновь сумел задуматься над всем, что его окружает, и в душе все же нашел для себя какие-то ответы.

4. Домашнее задание

Еще раз посмотрите фильм и напишите сочинение на тему «Роль детали в романе Гончарова «Обломов» и в фильме Михалкова «Несколько дней из жизни И. И. Обломова».

Целевые установки урока определили отбор учебного материала и форму проведения занятия. Урок цели достиг, так как все ученики справились с предложенным заданием, но с разной степенью успешности.

Сравним работу студентов на контрольном курсе. Конспекты уроков и сами уроки носили более традиционный

характер. Интересных, необычных формулировок тем было мало. Студенты затруднялись в работе с эпиграфами, чаще всего они оставались только фоном урока или не использовались совсем. Слово учителя не было ярким и эмоциональным, не становилось своеобразной «визитной карточкой» практиканта. Приёмы активизации читательского восприятия учащимися текста носили однообразный характер: чаще это были сообщения учеников, реже — презентации проекта; лекция учителя носила монологический характер. Практиканты не уделяли большого внимания развитию креативных способностей учеников, не проводили с ними таких форм работы, как дебаты, полилоги. Не использовались в практике работы студентов образовательные путешествия, а также работа по индивидуальному образовательному маршруту учеников. Это говорит о том, что, видимо, и в сознании учителей литературы, работающих в этих классах, не актуализирована проблема развития креативных способностей учеников.

Вернёмся к экспериментальному курсу студентов. Итоговую государственную педагогическую практику студенты проходили в школах города (29 человек) и области (49 человек). Был проведён анализ конспектов всех зачётных уроков студентов (78 человек), принимающих участие в эксперименте, а также проанализированы результаты «включённого» наблюдения за деятельностью 29 студентов.

Результаты «включённого» наблюдения за деятельностью студентов на педагогической практике показали, что умеют сформулировать творческую задачу в виде проблемного вопроса при написании конспекта 27 студентов, 2 справлялись с данной задачей только с подсказки учителя или методиста. Эти студенты не проявили инициативы и в создании методической концепции урока, творчески развивающей ученика, также не смогли уловить и представить противоречие в точках зрения литературоведов на изучаемое художественное произведение, не смогли создать проблемную ситуацию на уроке. У них не было мотивации на успешное прохождение педагогической практики, так как они не связывали свою дальнейшую деятельность с педа-

гогической, это те самые «случайные» студенты, оказавшиеся в педагогическом вузе ради высшего образования. К сожалению, занятия в вузе не смогли переориентировать их на творческое отношение к получаемой профессии.

27 студентов проявили в разной степени креативность в сложной ситуации диалога с учениками на уроке, а также диалога с текстом и автором художественного произведения. Студенты использовали в своей работе как традиционные формы урока (лекции, семинарские занятия, зачёты), так и нетрадиционные формы урока с элементами дебатов, полилога, кейс-стади, групповой формы работы с использованием технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Студенты использовали метод образовательного путешествия, создали маршрут для учеников «Литературное Оренбуржье» (проверили эффективность методики на внеклассных занятиях по предмету), использовали на элективных курсах образовательное путешествие «Восточноевропейские тенденции в архитектуре Оренбурга». Если проводились лекции, то с обязательной обратной связью в виде теста или эвристические, использовались различные способы активизации познавательной и творческой деятельности учащихся.

Надо отметить, что большая часть студентов, проходящих практику в городских школах, справилась с такой сложной задачей, как умение научить учеников самим ставить перед собой задачи, определять цели своей деятельности на уроке (20 студентов из 27). Это объясняется тем, что проблема целеполагания была актуализирована не только в сознании студентов, но и у учителей, которые приняли такую позицию учителя на уроке и, получив консультацию и рекомендации методиста, смогли переориентировать свою деятельность в процессе общения с учениками на уроке. В сельских школах процент студентов, справившихся с этим заданием, был гораздо меньше, хотя уровень их креативности был не намного ниже, чем у студентов, проходящих практику в городе, что и подтвердило наши выводы о недостаточной готовности учителей решать проблему таким образом.

На контрольном 5 курсе не ставилась задача перед всеми студентами уметь формулировать цели урока, исходя из творческой задачи учеников, так же как и вариативная работа с эпиграфом и темой урока. Те студенты контрольного курса, которые справились с этим заданием, проходили педагогическую практику в школах города и были нацелены на эту задачу групповым руководителем. Результаты анализа конспектов уроков показали, что для многих учителей так же, как и для студентов, эта задача не актуализирована в сознании, хотя студенты контрольной группы в целом имеют навык определения цели урока, исходя из творческой задачи учителя. Однако эта задача учителя не всегда нацелена на развитие креативных способностей школьников.

Анализ проведённых студентами уроков на педагогической практике и представленных учебных текстов (конспектов уроков) дал следующие результаты:

Таблица 16

Способность студентов к определению (формулированию) творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности при $n=78$ (э/к), $n=17$ (э/гр.), $n=70$ (к/к), где n — количество студентов 5 курса

Показатели	Сформирована способность			Частично сформирована способность			Не сформирована способность		
	э/к	э/гр	к/к	э/к	э/гр	к/к	э/к	э/гр	к/к
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Умение формулировать цели урока, исходя из творческой задачи учителя	76	16	51	2	1	11	—	—	8
2. Умение формулировать цели урока, исходя из творческой задачи учеников	55	10	9	11	3	13	12	4	48

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Вариативная работа с темой урока, эпиграфом, несколькими эпиграфами	70	15	12	8	2	19	—	—	39
4. Умение реализовать цели урока, направленные на развитие креативности школьников	67	14	21	11	3	28	—	—	21

Сопоставим результаты работы студентов на педагогической практике экспериментального 5 курса (78 человек), экспериментальной группы (17 человек), контрольного 5 курса (70 человек). Оценка работы дана экспертной группой, куда входили: автор в качестве преподавателя и руководителя государственной педагогической практики, учителя, завучи школ, где проходили педагогическую практику студенты, методисты вуза.

Таблица 17

Способность студентов к определению творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности при $n=78$ (э/к), $n=17$ (э/гр.), $n=70$ (к/к), где n — количество студентов 5 курса

Показатели	Сформирована способность			Частично сформирована способность			Не сформирована способность		
	э/к	э/гр	к/к	э/к	э/гр	к/к	э/к	э/гр	к/к
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Способность (умение) видеть творческое противоречие в жизни и сужде-	60	9	20	12	4	20	6	4	30

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ниях героев, в точках зрения на текст как предмет исследования									
2. Способность (умение) проблемно сформулировать вопрос или задание по тексту художественного произведения	65	12	25	10	4	31	3	1	14
3. Способность (умение) создать проблемную ситуацию, стимулирующую творческую деятельность ученика	62	9	20	10	5	27	6	3	23
4. Способность (умение) создать методическую концепцию урока, творчески развивающую ученика	61	11	20	17	5	24	—	1	26

При сопоставлении показателей сформированности *способностей студентов к определению творческой задачи* на 4 и 5 курсах (см. таблицы 15 и 17), можно сделать вывод о динамике формирования этого критерия у студентов-филологов.

Опыт использования студентами методик развития творческих способностей в ходе педагогической практики показал эффективность работы в данном направлении и подтвердил наши предположения о том, что если у студентов будут развиты специальные способности, то они создадут условия перехода потенциальной креативности студентов в актуальную.

Определим стадии сформированной креативной компетентности, на которых находятся студенты-филологи в конце формирующего этапа экспериментальной работы.

Таблица 18

Самооценка и экспертная оценка процесса формирования креативной компетентности студентов-филологов в конце формирующего этапа (4 курс) экспериментальной работы при n=78

Критерии	Самооценка				Экспертная оценка			
	Высокий показатель	Выше среднего	Средний показатель	Низкий показатель	Высокий показатель	Выше среднего	Средний показатель	Низкий показатель
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Потребность в самоактуализации, самореализации, саморазвитии через профессионально-творческую деятельность	44	20	10	4	25	30	14	9
2. Способность студентов к определению творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности	10	31	22	15	9	26	31	12
3. Способность студентов к созданию критического текста читателя-профессионала	14	25	20	19	10	29	29	10

Продолжение табл. 18

1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Способность студентов к созданию собственного художественного и публицистического текста	12	30	21	15	11	23	30	14
5. Владение методическим инструментарием развития литературно-творческих способностей учеников	14	30	30	4	14	25	25	14
6. Способность студентов научить учеников создавать свой текст читателя-критика (анализ и интерпретацию художественного текста)	14	15	30	19	14	12	37	15
7. Способность студентов научить учеников создавать свой художественный и публицистический текст	12	18	33	15	13	13	33	19
8. Способность студентов к уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределенности на уроках, во внеклассной работе по предмету	25	25	18	10	15	16	35	12
Средняя суммарная оценка (экспертная оценка+самооценка)	145	194	184	101	111	174	234	105

Пример подсчёта среднего количества студентов, имеющих высокий показатель: $(145+111):2=128:8$ (количество критериев) =16 (студентов).

Таблица 19

Стадии сформированной креативной компетентности студентов-словесников в конце формирующего этапа экспериментальной работы при n=78

Стадия репродукции	12 студентов
Стадия активизации	26 студентов
Стадия интеграции	24 студента
Творческая стадия	16 студентов

2.6. Формирование у студентов умения анализировать результаты своей деятельности в процессе прохождения педагогической практики

Будущие учителя выявляют и актуализируют свои индивидуальные особенности через субъективный опыт, включающий в себя рефлексию. С этой целью студенты-стажёры на итоговой педагогической практике 5 курса вели рефлексивное портфолио следующего содержания:

- Подборка высказываний, афоризмов, которые отражали бы их отношение к жизни, себе, педагогической деятельности на данном этапе.
- Страница «Мой психологический автопортрет»
- Размышления «Моя педагогическая концепция»
- Раздел «Мои методические находки»
- Раздел «Достижения моих учеников»
- Раздел «Мои достижения»
- Раздел «Мои творческие работы»
- Размышления «Что мне дала педагогическая практика?»
- Страница «А что дальше?»

Специфика этого портфолио состоит в том, что наряду с базовыми профессионально-методическими умениями

большое внимание в нём уделено формированию самосознания, профессиональной педагогической рефлексии студентов, позволяющих обеспечить самостоятельное профессиональное развитие. Главное в этой работе — это осознание студентами потребности саморазвития, самореализации, самоактуализации, проявление собственной креативной компетентности.

Задачи рефлексивного портфолио — формирование:

- 1) умения познания себя как личности;
- 2) умения самооценки;
- 3) ориентации на самосовершенствование и самореализацию в профессиональной деятельности;
- 4) умения саморазвития, проектирования программ личностного и профессионального роста.

Обратимся к качественному анализу портфолио. Во всех работах (78) были зафиксированы студентами собственные творческие находки и творческие находки своих товарищей. В разделе «Мой психологический автопортрет» практикантами была предпринята довольно удачная попытка оценки качеств и свойств личности, отобранных на основе анализа собственной профессиональной деятельности. Предполагалось, что составление автопортрета поможет студентам научиться понимать себя, свои особенности, почувствовать свою индивидуальность, глубже и полнее разобраться в себе и своём отношении к выбранной профессии, миру.

В процессе анализа психологического автопортрета нам не удалось установить ярких особенностей, каких-то типичных черт характера, на основании которых можно было бы отнести стажёров к определённому уровню сформированной креативной компетентности. Скорее, в автопортрете раскрывался тип темперамента студента, хотя попытки осмыслить манеру и направленность преподавания имеются: «Начать рассказ о себе хотелось бы с нескольких фраз, которыми я руководствуюсь в жизни: «Будь собой. Остальные роли уже заняты» (О. Уайльд), «Всё, что не убивает, делает нас сильнее», «Пусть лучше тебя осуждают, чем не замечают вовсе». Этот список можно продолжить ещё несколькими цитатами, но я их оставляю для себя <...> Недавно я поняла одну вещь: как ты относишься к жизни, как ты её

воспринимаешь, как ты видишь окружающих людей, так у тебя всё и будет происходить на самом деле. <...> В своей жизни я самостоятельно выбираю людей, с кем буду общаться и поддерживать отношения. Не выношу ложь и предательство. <...> Я самоуверенный и самодостаточный человек с высокой самооценкой. Меня не интересует мнение обо мне других людей, отсутствует «стадное чувство», значение имеет только отношение ко мне близких людей. Хотя многим и кажется, что я слишком горда и смотрю свысока, — это неправда, если познакомиться со мной ближе, то мнение обо мне изменится. Думаю, по этой причине мне бывает трудно общаться с учителями и учениками на практике, хотя и стараюсь использовать хорошие старые и новые методы работы с учениками, стараюсь заинтересовать их» (З. С.) Надо отметить, что в этом автопортрете много искренних, с болью высказанных слов о себе. Небольшая заинтересованность студентки в прохождении практики объясняется тем, что она не связывает свою будущую профессию с учительским делом. По результатам исследования, студентка находится на *репродуктивной стадии* формирования креативной компетентности.

«Каждый из нас носит в себе мысленный образ самого себя, часто не осознавая этого. Наши представления о себе определяют и рамки наших возможностей — то, что мы в состоянии или не в состоянии сделать. Я себя представляю скромным человеком, у которого все чувства незаметны для окружающих. Умею приспособиться к эмоциям другого человека, сопереживать, снять эмоциональное напряжение, успокоить. <...> В работе добросовестна и терпелива. Всё, что задают, делаю вовремя. <...> В мире меня интересует абсолютно всё: полная всеядность, хочется всё успеть. Тянусь ко всему новому и необычному. Нравится работать с учениками, нахожу в этом отдушину, они тянутся ко мне, и я ощущаю свою «нужность» им» (К. Н.) Староста группы, человек добросовестный и исполнительный, тщательно готовится к каждому уроку. На уроке выполняет предписания учителя, методического пособия, пытается внести в урок что-то своё, хотя это и не всегда удаётся. Много читает специальной и художественной литературы, однако анализ и интерпретация текста на уроке традиционные, не выходят за рамки учебного пособия. По результатам исследования, у студентки *активизирующая* стадия формирования креативной компетентности.

«Не люблю однообразных и рутинных занятий, хотя прекрасно понимаю, что без них не обойтись. Принимаю всё, что могу понять, даже

282

если это не совсем одобряю. Принимаю всё, что восхищает меня или просто заинтересовывает, захватывает.<...> Готова практически ко всему, но с одной оговоркой, чтобы это соответствовало моим жизненным принципам и не вредило другим людям. <...> Самыми ценными качествами считаю доброту, искренность, умение сострадать, мудрость, открытость» (П. О.). Находится на *активизирующей* стадии формирования креативной компетентности.

«У меня демократический стиль преподавания. Я привлекаю учеников к принятию решения, прислушиваюсь к их мнению. Поощряю самостоятельность суждений, учитываю не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Основные методы воздействия — побуждение, совет, просьба. Мне легко создавать на уроке атмосферу живого общения, вступая с учениками в тесный контакт и оказывая им психологическую поддержку. Я доверяю людям и жду от них дружелюбия, а не враждебности, ученика всегда воспринимаю как личность, заслуживающую уважения. Считаю, что благодаря такому общению становится возможным личностное развитие школьников» (С. Е.) Студентка уверена в себе, у неё несколько завышенная самооценка, но уверенность в своих действиях не мешает ей в общении с учениками, наоборот, иногда прикрывает её незнание чего-либо. На отдельных уроках практикантки были интересные находки. Она находится на *интегративной* стадии формирования креативной компетентности.

«В зависимости от настроения я часто перехожу от одной крайности к другой: бываю либо слишком лояльной, либо слишком строгой. Действительно хорошо могу делать только то, что мне интересно. Меня угнетает никому не нужная работа с бумагами и документами. Если я делаю что-то без увлечения и вдохновения, едва ли это даст высокие результаты. Я склонна к импровизации, творческому подходу, но не могу работать по чётко разработанному плану, часто отступаю от заранее намеченного. Это одновременно помогает и мешает в работе. Люблю детей» (А. Т.). Это творческий, интересный человек, готовый многое сделать. Пишет стихи и пытается развить литературно-творческие способности у своих учеников. *Интегративная* стадия формирования креативной компетентности.

«...я очень люблю жизнь! Люблю во всех её проявлениях, даже негативных. В любом отрицательном поступке и явлении можно найти что-то положительное или полезное. <...> Я оптимистка до мозга костей. Это мне очень помогает. И именно это стало одной из причин, благодаря которым я решила стать учителем. Во мне постоянно кипит

энергия, положительные эмоции, есть огромная необходимость этим делиться. А если учесть, что я очень люблю детей, то мой выбор достаточно обоснован» (Г. К.). Человек интересный, ищущий, с несколько завышенной самооценкой, которая не всегда может сослужить для него добрую службу. Студентке не хватает системности в подготовке к занятиям. На практике довольно успешно развивала творческие способности учеников. *Интегративная* стадия формирования креативной компетентности.

«Моя самооценка достаточно неустойчива и способна меняться в зависимости от ситуации. Я испытываю эмоциональный и творческий подъём, если всё задуманное было удачно осуществлено, чувствую уверенность в себе, раскованность в своих действиях, ощущение того, что всё получается. Но если что-либо не удаётся так, как было задумано, эффективность моего взаимодействия с окружающими снижается. И это не может не сказаться на взаимоотношениях с учениками» (Ц. А.). Эта студентка, внешне уверенная в себе, может идти на конфликт с человеком, который не соответствует её представлениям о педагоге. Ученики с интересом вступали с ней в диалог. Её уроки были запоминающимися, насыщенными информацией, культурологическим контекстом. Студентка склонна к литературно-художественному творчеству, хорошо чувствует слово. *Творческая* стадия формирования креативной компетентности.

«Моё стремление к новым знаниям и достижениям можно назвать умеренным. Для меня не характерны крайние проявления новаторства («Всё изменим!») и консерватизма («Никаких перемен!»). Я стараюсь чувствовать потребности ситуации и действовать соответственно. <...> Трудолюбие и перспектива достижения какого-то результата для меня не пустые слова. Вполне могу направить свои силы на самореализацию, хотя нельзя сказать, что готова посвятить всю свою жизнь какой-то одной цели» (Б. О.) Студентка остро переживает профессиональные неудачи точно так же, как и удачу. Исключительно добросовестный человек, творческий. Провела на педагогической практике большую исследовательскую работу по изучению читательских интересов школьников. *Творческая* стадия формирования креативной компетентности.

«Я склонна анализировать свою реакцию на происходящее, отдавать себе отчёт в мотивах своих поступков, хотя временами это может быть неприятно и даже болезненно. Я быстро воодушевляюсь какой-

284

либо идей и делаю всё для её осуществления, но при этом мне необходимо всё время ощущать результат своей работы, иначе, не видя отдачи от затраченных усилий, я охлаждаю и перестаю испытывать интерес к работе» (Ф. В.). Волевой, цельный, умный человек с определившейся нравственной позицией. У неё хорошо развит исследовательский навык, может научить учеников разным видам творческих работ, но сама не занимается литературным творчеством. Находится на *творческой* стадии формирования креативной компетентности.

«Я — интроверт. Все события внешнего мира переношу «в себя», чтобы потом осмыслить и проанализировать. Думаю, не многие знают, что я скрытный человек. Внешне я открыта и эмоциональна, но моя эмоциональность направлена. Она проявляется не всегда, а лишь в определённых ситуациях. Я не лидер, но и не ведомый, могу взять на себя ту или иную функцию в зависимости от ситуации. Всегда и на всё у меня есть своя личная точка зрения, и переубедить меня в чём-то довольно сложно. Умею признавать свои ошибки, хотя для меня это не просто. Очень хорошо знаю свои достоинства и недостатки благодаря постоянному самоанализу, «самокопанию». Качества, которые мне помогают в жизни: наблюдательность, аналитический склад ума, ироничное отношение к жизни, в том числе и к себе, жизнерадостность и жизнелюбие, общительность. Качества, которые мешают: излишняя чувствительность к чужому мнению (близко принимаю к сердцу), рассеянность (нужна постоянная самоорганизация), мнительность (всё принимаю на свой счёт). Самым важным в моей жизни является не необходимость признания или стремление к карьерному росту, а потребность в любви и творчестве, особенно в школе, с детьми! Я готова многое отдавать, но хочу многое брать, а это не всегда получается» (Л. Д.). Студентка интересный, ищущий человек, пытающийся максимально реализовать в школе на практике, в вузе на занятиях. *Творческая стадия* формирования креативной компетентности.

Представляя свою педагогическую концепцию, студенты больше пишут о том, какими они хотят видеть своих учеников. Что для этого нужно сделать учителю, школе, государству.

Какие мотивы проявляются в суждениях студентов?

- Роль образования в жизни человека: «Образование — это не только результат взаимодействия ученика и учителя, но и процесс самовоспитания личности».

- Принципы взаимодействия учителя и ученика в этом процессе — сотворчество и сотрудничество.
- Цель — воспитание успешной личности, умеющей самостоятельно мыслить, творчески работать.
- Роль чтения в образовательном процессе: «Чтение — это культурный феномен, которым должен владеть каждый носитель языка».
- Необходимость и важность общения с носителями разных культур.
- Роль родного языка и родной литературы в воспитании и развитии учащихся: «Работая со словом, учителю надо суметь показать богатство его содержания через разные творческие работы, развивающие литературные способности учеников». «Поскольку учитель работает со словом, он должен сам хорошо владеть им, демонстрируя образец хорошей речи».

В своей педагогической концепции *К. У.* пытается осмыслить свой Путь к ученику и учению через общие, с её точки зрения, тенденции и закономерности времени:

«Эпиграфом к своей концепции я взяла слова Ф. Абрамова: «Душа — наша главная культура». По сути, они-то и определили мой Путь к ученику, книге, себе самой. По моему мнению, у каждого времени свой Путь к знанию. У нашего — личный, творческий, коммуникативный. Принципами личного пути являются умение понять и принять ребёнка; вера в успех ученика; учёт индивидуальных способностей каждого. «Не навреди словом», каждый человек интересен, «иди от идеи к увлечению и творческому поиску» — это принципы творческого пути. «Важно мнение каждого», общение на равных, в споре рождается истина — коммуникативные принципы. Мне кажется, идти к ребятам нужно не только с темой урока, но и жгучей проблемой, волнующей тебя, какими-то тревожащими вопросами. Вместе с учениками размышляю и я. Мне, как и им, не всё до конца бывает ясно. Поэтому страницы книг прочитаны и перечитаны в совместном поиске». Студентка пытается осмыслить на вполне зрелом уровне значение учителя, призвание учителя и смотрит на это глазами современного педагога и ученика.

Педагогическая концепция *Б. Н.* основывается на педагогике сотрудничества. Студентка выделяет главное, с её точки зрения, в работе педагога: «Я почти всегда иду на урок

в приподнятом настроении. Я предпочитаю работать под руководством человека, который предлагает простор для творчества, но если вмешивается в мою работу, то я оцениваю это как поддержку, желание помочь. На мой взгляд, профессионально важные качества учителя — любовь к детям, стремление понять их и помочь им. Если общение с детьми не является приоритетной ценностью учителя, ему не стоит рассчитывать на любовь и доверие детей, даже если он прекрасно знает свой предмет и методику преподавания».

В концепции *Р. Ю.* акцент сделан на том, каким должен сформироваться ученик под влиянием думающего, творческого учителя: «Задача учителя — воспитать активную, творческую личность, способную вести самостоятельный поиск, делать собственные открытия, решать возникающие проблемы, принимать решения и нести за них ответственность. Моё назначение — развивать творческие способности учеников. Я как учитель хочу быть не просто источником информации, а капитаном, указывающим цель, задающим верный курс, отправляя ребят к новым открытиям».

В своей педагогической концепции *Ю. А.* выделяет важные, с её точки зрения, задачи и принципы работы с учениками: «вселять в ребёнка веру в себя, быть во всём примером для детей; радоваться успехам своих учеников, уметь правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать и сопереживать ему; не искать лёгкого пути в общении с детьми, находить нужный стиль общения с каждым ребёнком, добиваться его расположения и взаимопонимания; уметь признавать свою ошибку, если не прав, иметь авторитет среди детей; не иметь любимчиков, любить всех и каждого в отдельности, уметь вселять в ребёнка уверенность, развивать его творческие способности, стимулировать к самосовершенствованию».

В педагогической концепции *К. О.* главное — это личность ученика: «Для меня важно, чтобы моя система обращалась непосредственно к «я» каждого ребёнка, раскрывала в нём новые способности и ранее не замеченные таланты».

Студенты видят важным развитие креативных способностей учеников, «которые будут способствовать личностному росту школьника и его самоопределению в выборе профессии». Практиканты считают важным в развитии школьников формирование критического мышления. В процессе работы для студентов важно сформировать такое качество в учениках, как уверенность в себе, и создать условия для их успешной самореализации. Если сопоставить

портфолио студентов экспериментального и контрольного курсов, то следует отметить большую ориентацию студентов экспериментального курса на развитие творческих способностей учеников и собственных креативных способностей, на личностное развитие всех участников образовательного процесса: «Я хочу научить учеников творческому отношению к учёбе, жизни, хочу развить их творческие способности для успешной самореализации в жизни» (К. Л.).

«Может ли стать счастливым человек, не уверенный в себе, не умеющий ничего и не желающий ничего менять, не обладающий элементарными знаниями, пассивно плывущий по течению жизни? Естественно, нет! Но как научить ученика не пасовать перед трудностями, а преодолевать их, не отсиживаться в сторонке, а действовать, не ждать своего счастья, а делать себя счастливым? Этого можно добиться, если поставить перед собой цель и идти к ней. Но сможет ли эта цель сделать тебя счастливым? Может быть, ты найдёшь своё счастье, совершая этот длинный Путь к цели?» (А. М.).

В целом студенты контрольного курса прагматичны в поставленных целях. Студенты отмечают, что они хотят сформировать в учениках следующие качества: умение критически мыслить; умение работать в команде (в группе с любым партнёром, работать активно, серьёзно относиться к порученному заданию; испытывать чувство ответственности не только за собственные успехи, но и за успехи своих партнёров, всего класса). Студенты хотят научить учеников грамотно работать с информацией (сбор, анализ, сопоставление, выводы), чтобы в дальнейшем ученики смогли самостоятельно приобретать необходимые знания.

Развитие творческих способностей учеников, литературно-творческих способностей у студентов контрольного курса при ранжировании оказалось на последнем месте, а некоторые студенты о них вообще не упомянули.

Студенты экспериментального курса считают важным сам процесс развития творческих способностей учеников и собственную творческую самореализацию в этом процессе: «Учебный процесс должен быть организован так, чтобы ученики смогли реализовать свои творческие способности, научились самостоятельно мыслить и понимать, зачем изучают литературу» (К. М.).

«В моём понимании настоящий учитель — это тот, кто несёт в себе не только знания, но и особый свет, дар сердца, чувствующего любое

неблагополучие. Учитель знает, что за ним всегда следят глаза ребёнка, не умеющего прощать равнодушия к его судьбе, но зато умеющего любить бескорыстно, на всю жизнь» (Ф. О.).

«Когда-то давно, учась ещё в школе, я вычитала в одной книге фразу, поразившую меня: «Господи, дай мне крылья, чтобы взлететь над миром!» Она потрясла меня тогда, живёт во мне и теперь. Так вот, учитель не имеет права быть бескрылым, его крылья — творчество, источник вдохновения — дети, их загоревшиеся глаза. В учителе должна жить радость открытия, даже если он сам это открытие сделал давным-давно. В учительском труде заложены черты жертвенности — это то, что основано на высоких принципах добровольного служения людям, делу, детям» (Т. Л.).

«...когда-нибудь на небе зажжётся новая звезда. Её, возможно, назовут чьим-то красивым именем, но это будет та самая Учительская звезда, горящая ярко, истово, несущая людям свет какой-то высшей правды и торжества учительского дела, во имя которого здесь, на Земле, отданы годы» (Т. О.).

Анализируя свою работу на педагогической практике и кратко изложив её результаты, студенты отметили, что педпрактика научила их лучше разбираться в себе, сделала более организованными и ответственными, студенты поняли, что надо нести ответственность за свои слова и поступки, надо быть исполнительным и дисциплинированным, инициативным, предприимчивым и честным перед собой и учениками. Надо быть образованным и творческим человеком, критически, но позитивно относиться к окружающему миру. Вот несколько выдержек из записей студентов: «Я больше узнала себя, свои возможности. Стала увереннее в себе. У меня появилось новое ощущение жизни. И страшно было, и больно было, и слёзы были, и пустота, и раздражение, и усталость — всё было! Но ученики мне дали гораздо больше, чем смогла им дать я».

«Я почувствовала, что становлюсь более самостоятельной, многое сама вижу и понимаю, могу прогнозировать некоторые ситуации».

«Оказалось, что я творческий человек и со мной интересно общаться ученикам!».

«Моя педагогическая практика прошла не так успешно, как мне бы хотелось, но я не собираюсь опускать руки. Я приняла все замечания на заметку: следующая моя встреча со школой будет проходить по-другому. Я поняла, что нужно научиться распределять внимание между всеми

учениками, всегда иметь наготове новые творческие задания и вопросы, что сделает работу более эффективной».

«В последний день своей педагогической практики я попросила ребят написать несколько слов обо мне и моих уроках. Конечно, хотелось услышать приятное от учеников, но ещё хотелось понять свои ошибки, просчёты. Я прочитала столько добрых слов о себе, о тех уроках, которые я провела, что не могу не пойти работать в школу. Я хочу быть учителем!»

«Я поняла, что в основе отношений учителя и ученика должно лежать безусловное принятие ученика. На уроке ученик должен чувствовать себя в безопасности и комфорте, при этом в напряжении мыслительных и душевных сил».

«Во время практики я не только стремилась сделать обучение и воспитание более эффективным, но и получала огромное удовольствие от своей работы, от общения с учениками, школьными педагогами, методистами, студентами-практикантами. Было приятно узнавать что-то новое во время подготовки уроков, применять полученные знания в обучении и видеть плоды своего труда во время проверки знаний уже у учеников. Вместе с тем осознаю собственное несовершенство, недостаток профессиональных навыков и готова к изменениям, готова учиться дальше и достичь цели».

«Мне хотелось бы сказать, что работу учителя можно сравнить с совершением таинства. Это таинство совершается ежедневно в наших многочисленных, рассыпанных по всей России, по всему миру школах, где у старых, покаянных парт или у новых, свежих досок стоят и стоят учителя, неся добрую весть о Знании. Люди, которых не пугает маленькое материальное вознаграждение, а только влечёт к себе необъяснимой силой море детских глаз, за которыми скрыты новые страницы ещё не прожитых жизней».

На этапе завершения педагогической практики студенты обсуждают перспективные цели и конкретные шаги, которые они намерены предпринять для их осуществления. Главное для студента — составить определённую программу действий на ближайшее будущее. Приведём отрывки из портфолио студентов:

«Я хотела бы попробовать поработать в детдоме, создать вместе с детьми творческий клуб, свою газету, театральную студию...<...> наконец-то попробовать напечатать свои стихи».

«Главные вопросы, которые я задавала себе до практики, были следующие: смогу ли я быть учителем? Получится ли найти контакт с детьми? Хочу ли я в дальнейшем пойти по пути педагогической деятельности? Хватит ли у меня знаний для того, чтобы учить других? На большинство вопросов теперь могу ответить утвердительно, но вот ре-

шить до конца, пойду ли я работать в школу, не могу. Скорее всего, я продолжу обучение в ещё одном вузе».

«Преддипломная практика — это сложное время, требующее много сил и энергии, но и время, которое учит многому. В течение всей практики ни дня не пришлось скучать или жалеть о чём-либо. Мне было интересно думать над уроком и даже ...писать конспекты! Даже закончившись, практика надолго оставалась главной темой разговора в нашей группе. Многие были довольны и самой практикой, и её результатами. А я пойду работать в школу, если будет место работы».

Нам важно было через рефлексивное портфолио выявить направленность студентов на учительскую профессию в дальнейшем. В результате анализа страницы «А что дальше?» из 78 студентов не выбрали профессию учителя 8 человек по разным причинам: 3 студента хотят связать своё будущее с журналистикой, 2 — работать корреспондентами и ведущими на телевидении, 3 будут домохозяйками и заниматься воспитанием собственных детей. Поступают в аспирантуру 3 студента, 67 студентов связывают своё будущее с учительской профессией. В экспериментальной группе (n=17 человек) домохозяйками станут 2 студентки, библиотечными работниками в сельских школьных библиотеках — 4, журналистами в районных газетах — 2, учителями — 9 студентов.

Если сопоставим данные с результатами констатирующего эксперимента, то увидим *динамику в осознанном выборе студентами* своей будущей профессии.

Таблица 20

**Выбор студентами учительской профессии
экспериментальный курс (n=78), в %**

Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Не связывают своё будущее с учительской профессией	<i>Хотят стать учителями</i>	Не связывают своё будущее с учительской профессией	<i>Хотят стать учителями</i>
45,8%	54,2%	12,7%	87,3%
Динамика есть			

Качественный анализ портфолио, наблюдение за индивидуальной работой студентов, анализ *учебного текста*, представленного студентами (конспектов уроков), дали возможность сделать выводы о позитивном настрое студентов на свою будущую профессию, желании работать над собой в этом направлении, самореализуясь через профессионально-творческую деятельность.

В процессе обучения по данной методической системе у большинства студентов сформировалась *профессиональная мобильность*, которая проявилась в достаточно высоком уровне обобщённых профессиональных знаний, готовности студентов к оперативному отбору и реализации оптимальных способов выполнения различных заданий в области деятельности преподавателя-словесника и смежных областях. Студенты высказали пожелания использовать опыт творческой деятельности, приобретённый в процессе учёбы, не только в учительской деятельности, так как нехватка рабочих мест учителя повсеместно растёт, но и использовать сформированную креативную компетентность для самореализации в таких областях, как журналистика, телевидение, радио (корреспондент, ведущий программ, автор литературных передач), театр (зав. литературной частью, руководитель театральной студии), музейное дело, библиотечное дело, в сфере государственной службы.

2.7. Творческая стадия формирования креативной компетентности студентов-филологов

Для нас весьма важными стали идеи Я. А. Пономарёва о творческой деятельности как процессе актуализации «побочного продукта» и Э. де Боно о латеральном мышлении («боковом мышлении»), которое рассматривалось учёным в качестве творческого. Разделяя эти позиции исследователей, мы провели работу по активизации «бокового» мышления студентов. Для этого был выбран на заключительном этапе предмет «*Современный русский язык*» (5 курс). Перед

студентами была поставлена задача создать текст на тему «Смысл жизни — в движении к совершенству», в котором были бы использованы разные способы синтаксической связи, и указать их, устно обосновать выбор. Наша задача заключалась в определении, насколько продвинулись студенты в создании собственного текста. Для этого использовали следующие показатели *способности студентов к созданию собственного художественного текста (один из критериев сформированности креативной компетентности студентов-филологов)*:

1. Наличие художественной образности, позволяющей раскрыть жанровую доминанту текста.

2. Определение лейтмотива текста.

3. Своеобразие интонации, определяющей текст и подтекст работы.

4. Особенности стилистической и языковой выразительности (развёрнутость высказывания с большим количеством сложных синтаксических конструкций — точность, краткость речи; наличие художественных средств выразительности — отсутствие их при ясности и точности мысли; поток сознания).

Следует отметить, что студенты справились с поставленной задачей, высказывания в большинстве своём развёрнутые, с разнообразными средствами художественной выразительности, которые они использовали на своё усмотрение (срабатывало латеральное мышление). Тексты получились интересные, содержательные, яркие. Лейтмотив темы определён и выдержан. В большинстве работ рассуждение велось вокруг концептов «жизнь», «движение», «совершенство». Последний концепт чаще ассоциировался с самосовершенствованием личности и творческим саморазвитием; с самовоспитанием. Стремление к идеалу связывалось с творческой самореализацией, в понимание которой вкладывались и самосовершенствование, и успешность человека, и его карьера. «На пути к совершенству человек делает нравственный выбор, который и формирует Человека с большой буквы» (Марина Р.). Совершенство ассо-

цируется с мечтой (Анна П.), гармонией: «Надо верить в существование абсолютной, непреложной для всех истины и стремиться к ней, чтобы обрести гармонию с собой, людьми, природой и всем окружающим миром» (Татьяна А.), с попыткой найти себя, вечным поиском Пути (Анастасия Б.). Совершенство связывается с образованием, в понимание которого вкладываются знания, профессия, статус, престиж (Евгения С.); самосовершенствование и саморазвитие видятся как рядоположенные вещи (Екатерина Г.). Движение ассоциируется с «Жизненным Путём, в процессе которого человек совершает выбор, который нужно сделать достойно и нести за него ответственность» (Елена Ф.), «движение — это потребность в ощущении внутренней свободы и постоянном развитии» (Ольга Ф.). Жизнь ассоциируется с бурным океаном, потоком сознания, этапами Пути, которые каждый должен пройти достойно; человек — «с частью огромного механизма, творящего жизнь и движущегося к совершенству» (Елена Ю.). Концепт «человек» связан с эволюцией и свободой выбора, совершенствованием. Эволюционный путь человека понимается как Путь к Богу (Михаил К.).

Лейтмотивы работ вычитываются из текстов, осмысляются и как вечное стремление человека к идеалу, несбывшемуся, и как путь к Цели, из-за которой нельзя забывать о духовности, что и является главным содержанием жизни, и заинтересованность человека в самом себе, в ответственности за своё духовное здоровье, и как понимание того, что смысл жизни состоит в умении уловить прекрасное, наслаждаться им и стремиться открыть его Другому, и как Путь к Богу.

Есть работы, напоминающие «поток сознания», который несколько уводил от темы, но увлекал автора: «Хочешь, чтобы мир изменился? Начни с себя» (Ольга П.). «Надо определить цель своего временного плавания в мире — все мы гости на этой земле» (Лиана Г.). «Модернизация нынешней школы — это тоже движение общества к совершенству» (Анастасия Ц.).

В большинстве работ ощущается широкий культурологический контекст, в котором называются имена философов, видных общественных деятелей, ведётся диалог с писателями, литературоведами, героями художественных произведений; есть определённая попытка осмысления таких имён, как Аристотель, Ф. Ницше, Л. Толстой, Н. О. Лосский, П. А. Флоренский. В работах есть аллюзии, реминисценции, цитирование, попытка диалога с ними. Аллюзии, связанные с мироощущением и творчеством В. Пелевина, прочитываются в некоторых работах. Приведём в качестве примера эссе Татьяны А.

Смысл жизни — в движении к совершенству

Виктор Пелевин, современный писатель-постмодернист, поразил меня своим утверждением: «Смысл жизни в поисках смысла жизни». Действительно, человечество не одно тысячелетие пытается осмыслить свое существование, но до сих пор не найден устраивающий всех ответ.

К этому вопросу каждый относится по-разному. Кто-то вовсе не задумывается над ним, считая философствование пустым и обременительным занятием. Как правило, жизнь такого человека напоминает растительную, механическую, сводится лишь к удовлетворению потребностей. Недаром возникло понятие «общество потребителей». Подобная позиция приводит к постепенной утрате духовности, нравственного чувства, то есть человек перестает быть личностью, сохраняя все функции биологической особи.

Можно резонно возразить: «Приносят ли счастье поиски смысла жизни? Обретет ли спокойствие человек, если эти поиски увенчаются успехом?» Но ведь никто и не обещал легкости в постижении тайн бытия и своего собственного «я». Если бы это было так просто! Представим, что каждый найдет свой ответ на вечный, как мир, вопрос о смысле жизни. Что будет в итоге? Хаос? Общество роботов с выверенной программой действий? Поневоле согласишься с Пелевиным: уж лучше всю жизнь верить в существование абсолютной, непреложной для всех истины и стремиться к ней, чтобы обрести гармонию.

Пытаясь найти себя, мы не стоим на месте, а изменяемся, развиваемся, совершенствуемся. Вспомним Л. Н. Толстого: он утверждал, что остановка — это духовная смерть. Вечное движение и есть, по всей видимости, та миссия человека, которую возложил на нас Создатель. Да, этот постоянный поиск сопряжен с разочарованием, утратами, болью. Главное, не потерять веры в себя, в изначальную осмысленность происходящего. Выход заключается в том, чтобы продолжать поиск, не боясь совершить ошибку.

В этом тексте студентка ведёт полилог с несколькими оппонентами — В. Пелевиным, Л. Толстым, пытается понять свои чувства и мысли. Текст лишён описательности, монологичности, организован достаточно проблемно, его интересно читать, при этом выполнено задание — текст представляет собой связные предложения с разными типами синтаксической связи. Сочинение Михаила К.

Смысл жизни — в движении к совершенству

Кто-то из немецких просветителей утверждал, что человек своим приходом в мир остановил эволюцию. Став венцом природы, человек берет ее развитие под единовластный контроль, создавая вторую природу — культуру. Но останавливается ли человек при этом в своем развитии? Философский опыт показывает, что нет.

Достаточно вспомнить Сверхчеловека Ницше, которого философ позиционировал как очередную стадию эволюции. На данной стадии Ното не нуждается в богах, а этическая сторона жизни достигает такого уровня, что отпадает необходимость в различных формах воспитания, контроля, наказания, но это всего лишь одна из точек зрения на эволюцию человека.

Философ-интуитивист Н. О. Лосский указывал на родство человека не только с миром животных (вспоминая о рудиментарных органах нашего организма), но и с миром растений. Мысль эта весьма не нова и еще в античные времена была высказана Аристотелем, но Лосский говорит о следующей ступени человеческого развития, а именно: о Царствии Небесном, для вступления в которое людям необходимо восстановить связь с Богом, прерванную в Эдеме.

П. А. Флоренский обратил внимание на то, что тело «венца природы» в принципе далеко не совершенно, однако пути совершенствования были найдены: стали создавать орудия труда и изобретать средства передвижения, также появилась одежда как своеобразный кожный покров, да и зрение и слух за счет приборов человеку удалось усилить. Это явление второй природы получило у Флоренского название «органопроекции».

Сегодняшнему «окомпьютерившемуся» человеку нередко пророчат облик палеолитической Венеры: редуцированные конечности, гипертрофированные голова и задняя часть, однако Флоренский во всем оставался священником и прежде всего священником. Эволюционный путь человека — это Путь к Богу — теодицея.

Но человек рождён в мир свободным и вправе выбирать вектор совершенствования: или быть сверхчеловечным «антихристианином», или модифицировать своё несовершенное тело, или стать Подобием Божьим.

В сочинении представлен большой культурологический контекст, очевидна хорошая философская подготовка автора, попытки личностной оценки тех идей, на которые ссылается автор текста.

По жанру данные сочинения студентов — эссе. В них проявляется индивидуальный взгляд на предмет осмысления, делается акцент на собственных чувствах, на своём отношении к тому, о чём говорится, в них нет исчерпывающего утверждения, глубокого анализа, что и предполагает жанр эссе. Стиль данных сочинений отличается разнообразием, в них есть ассоциации, уподобления, аналогии.

Почти все студенты самостоятельно определили жанр своего сочинения как эссе, так как для эссе характерны ярко выраженная авторская позиция, искренность, эмоциональность изложения; использование всевозможных ассоциаций, аналогий, уподоблений, притчевых образов, символов, сравнений. Жанр эссе даёт право на субъективный подход к теме и свободную композицию. Эссе студентов отвечают этим требованиям.

Таким образом, имея опыт творческой деятельности и потребность в ней, студенты организуют свою работу с

текстом, высказыванием, каким-либо тезисом так, что не только выполняют конкретное задание, но и непроизвольно подключают латеральное мышление, которое позволяет размышлять «вокруг» проблемы и вырабатывать новые идеи.

На заключительном этапе формирования креативной компетентности студенты создают критические тексты, в большинстве своём не допуская смысловых искажений в понимании традиционного и новаторского. Они способны увидеть полисмысловую основу текста, не отходя от авторской позиции, используя широкий культурологический контекст. Деятельность студентов сильно мотивирована потребностью в творчестве как источнике самореализации и самоактуализации, понимаемой как стремление личности развиваться в направлении всё большей сложности, самодостаточности, зрелости и компетентности.

Обратимся к работам студентов по созданию критического текста, выполненным экспериментальной группой *на методике преподавания литературы* (5курс). Студентам были предложены тексты разных поэтов, в основном серебряного века. В критических текстах по-разному высветилась личность студентов: одни с интересом пытались собрать все знания, полученные в процессе обучения в вузе, сохраняя авторскую позицию, создавали свою интерпретацию, другие заслонились авторитетными исследователями и представили хорошие компиляции без участия своего голоса. Отрадно отметить, что отписка не было, стремление к реализации опыта творческой деятельности проявилось во всех работах, но на разных уровнях. Проанализируем несколько типичных работ студентов экспериментального курса.

Михаил К. интересуется литературой, много и с интересом читает, его ответы на занятиях отличаются глубиной, интегративностью знаний, умением анализировать, синтезировать знания, делать интересные умозаключения. Студент хорошо образован, у него разносторонние познания во многих областях гуманитарных наук, одновременно с филологическим образованием получает второе высшее — культурологическое. Сфера его интересов — структура-

лизм, теория литературы, культурология, духовная литература; занимается исследованием личности, творчества и духовной биографии Павла Флоренского.

Вызывает уважение то, с какой большой самоотдачей, бережностью, скрупулёзностью и тщательностью студент относится к тексту культуры, пытаясь понять его с духовной точки зрения. Хорошая литературоведческая подготовка делает весь процесс интерпретации текста значимым и для автора критического текста, и для читателей. Приведём пример этой интерпретации.

Интерпретация стихотворения П. А. Флоренского «У окна»

II. У окна

*[За окном — деревья, осыпанные снегом]
- Гляди-тко, родимый. Гляди-тко: в цвету
за окнами вишни белеют,
и ветром весенним — смотри! — на лету
несёт лепестки их и веет!*

*- «Ах, нет, ты ошиблась, — то ветер свистит,
метельный и мертвенно-белый.
Прохожий замёрзший — вон видишь? — спешит
и дышит на ус индевелый».*

*- Мой Брат! О, мой милый! пахнуло теплом.
Послушай: ...гудят колокольни.
В истоме всё в сладкой за этим стеклом.
Пойдём же к истоме безбольной!*

*- «Там нет лепестков: так куда ж я пойду.
По савану? в снежные хлопья?
Там ветви стенают в холодном бреду
и тянутся к небу, как копыя».*

*- Не саван! Нет, это — венчальный убор.
Дрожит моё сердце: Он близко..*

*Спешишь Он... мелькает сквозь серый забор.
Вон, снова мелькнул, — ты взглядишь-ка.*

*- «Я вижу наш скучный, гнилой частокол.
Он в дали беззвучной кривится».
- Во двор входит!.. Вот, уж во двор Он вошёл.
Я чую шаги... Он стучится!..*

Определить статус П. А. Флоренского относительно сферы деятельности очень сложно. Не случайно уже современники называли его «русским Леонардо», «русским Паскалем», «новым Ломоносовым», идеи которого были одинаково ценны для физиков и математиков, биологов и химиков, богословов и философов, искусствоведов и литераторов.

В этой связи кажется несправедливым, что в таком калейдоскопе наследия Флоренского на второй план, не будучи достаточно изученной, отходит его поэзия и сегодня по поводу поэта Флоренского можно встретить такие снисходительные эпитеты, как «интересный», «неплохой», «одаренный».

Действительно, поэтическое наследие Флоренского относительно невелико: рукописный сборник «Ступени», единственная опубликованная при жизни книга стихов «В вечной лазури», план третьего сборника, стихи которого разрозненно сохранились в «Записной тетради» 1904 года; поэмы «Святой Владимир», «Эсхатологическая мозаика», «Оро» — этнографическая поэма, созданная на Соловках.

Поэтическое творчество Флоренского развивалось в контексте диалога с младосимволистами, поэтому здесь вполне применима терминология, которой оперируют при рассуждениях о поэзии Блока, Андрея Белого, Вяч. Иванова: символ, лирический герой, слова-острия, лирический контекст.

Примечательно, что Флоренский остался абсолютным символистом до конца дней в отличие от упомянутых поэтов, которых он критиковал за «субъективизм и произвольность в построении символа» (игумен Андроник Трубачев). Символ в понимании Флоренского — это совершенно отдельный разговор, но главное, что Флоренскому удалось сохранить универсальное зерно кодификации, так как символизм для него стал «методом и творческой формой исследования» (игумен Андроник Трубачев).

Рассуждая в переписке с Вернадским о ноосфере, Флоренский вводит новое понятие — ПНЕВМАТОСФЕРА, которая, подобно Миру Идей Платона, образует оболочку универсального знания Земли. Основой синтеза разрозненных знаний должен стать именно символ как ДНК культуры, потому Флоренский оставался символистом во всех сферах своей деятельности и говорить о его поэзии необходимо в контексте философских и религиозных идей.

Стихотворение «У окна» наиболее основательно может доказать нижеизложенные тезисы. Первостепенный вопрос лирического контекста получает здесь особое решение. Дело в том, что данное стихотворение входит в два сборника Флоренского: «Ступени» и «В вечной лазури». Так как первый из сборников не был издан, то, претерпев значительную переработку, он стал «материнским» относительно второго.

Архитектоника сборников различна: «Ступени» состоят из четырех частей («Без Бога», «Идеализм», «Апокалиптика», «Православие») — это ступени духовного пути человечества к Богу. «У окна» — последнее стихотворение третьей части, то есть знаменует собой последний этап сомнений и переход к Православию.

В поэтике сборника «В вечной лазури» важна циклизация. Здесь стихотворение «У окна» входит в цикл «Звездная дружба», имеющий подзаголовок «сюита». Обращение к данному музыкальному жанру свидетельствует о контрастирующей структуре цикла. Контраст задают два эпиграфа к циклу. Первый эпиграф — слова из «Послания Римлянам»: «Всех заключил Бог в непослушание, чтобы всех помиловать» (Рим. 12:32); второй — пространная цитата из «Веселой науки» Ницше, которая заканчивается словами «... будем верить в нашу звездную дружбу, даже если мы должны будем стать земными врагами».

Рассуждая в «Столпе и утверждении истины» о заповеди «Возлюби ближнего, как самого себя», Флоренский приходит к выводу, что для ее соблюдения нужно иметь возможность видеть себя в ком-то другом. И таким зеркалом для каждого становится друг.

Тезу цикла «Звездная дружба» составляют первые два стихотворения («На мотив Платона» и «У окна»): здесь Душа себя найти желает. Томится по себе самой. И когда, наконец, Душа близнец ей найдена, в антитезе цикла (стихотворения «Два ры-

царя», «Свидание "там"») происходит преодоление земной вражды и вступление в звездную дружбу. Таким образом, мы видим, что в обоих сборниках перед лирическим героем Флоренского стояла задача прохождения особого пути: от безбожия к Божественной благодати, от непослушания к помилованию. Причем в каждом стихотворении есть свой «микропуть», становящийся частью общего пути лирического героя сборника.

Термин «лирический герой» вполне применим к лирической системе Флоренского. Перефразируя высказывание Ю. Н. Тынянова, рассуждавшего о творчестве Блока, можно утверждать, что «Флоренский — самая большая лирическая тема Флоренского». Сам Флоренский не раз подчеркивал автобиографичность и «дневниковость» своих стихов: «Одно время, в дни своей юности, вместо дневника я писал стихи. Они всегда были «стихами на случай» и имели выразить мои личные переживания в связи с совершенно определенными событиями. Сами собою слагались в душе страницы стихотворного дневника, и я не хотел и не считал себя вправе исправлять их, делая из них нечто литературное». Граница между имплицитным автором и лирическим героем становится здесь взаимопроницаемой мембраной.

Автобиографической основой стихотворения «У окна» стала дружба с Сергеем Семеновичем Троицким — соучеником Флоренского по Московской Духовной Академии, ставшим для него тем самым зеркалом. Посвящение Троицкому перед стихотворением сохранилось в обоих сборниках.

Драматургическое по сути стихотворение внешне представляет собой диалог, каждый участник которого видит свою пейзажную картину за окном. Картины эти явно контрастируют, что прослеживается в образной системе:

<i>Первый взгляд</i>	<i>Второй взгляд</i>
Ветер весенний	Ветер метельный и мертвенно-белый
Гудят колокольни	Ветви стелются в холодном бреду
Лепестки вишни	Снежные хлопья
Венчальный убор	Саван

Контраст становится особенно парадоксален, если обратить внимание на ремарку к стихотворению: «За окном — деревья, осыпанные снегом». Казалось бы, тем самым все вопросы о визуальной правоте участников диалога снимаются.

Но Флоренский, доказывая логическим путем Бытие Бога, призывал обратиться к разуму, отказавшись от рациональности, лишаящей человека свободы выбора. Не случайно первоначальный вариант: *Одни только мы за холодным стеклом. Зачем только мы здесь невольны* был заменен на *В истоме все сладкой за этим стеклом. Пойдем же к истоме безбольной* — человек абсолютно волен в выборе пути и видении мира.

Внешний диалог, перерастая во внутреннюю идею, образует два мира: Веры и безверия. Но эта система имеет мало общего с двоемирием романтиков или Блока. Лирический герой Флоренского, мучимый сомнениями, одновременно пребывает в обоих мирах. Диалог стихотворения — это символ спора двух внутренних голосов, живущих в человеке, подверженном сомнениям, находящемся между «верить» и «веровать».

В одной из философских работ Флоренский обращается к строке молитвы: «Верую, Господи, помоги моему неверию...». В древнерусском языке глаголы «верить» и «веровать» имели разное значение: веровать — идти к Богу, знать, что для этого делать; верить — соблюдать только культовую сторону религии, делать вид, что веруешь. Так мы выходим на еще одно из центральных понятий философии Флоренского — **АНТИНОМИЯ** — **наличие противоположностей**, только в единстве которых можно постичь истину.

Следовательно, стихотворение «У окна» заключает в себе основную антиномическую нагрузку сюиты. Кроме композиционного строя, сюита как музыкальный жанр, близкий песне и танцу, диктует общую разговорную интонацию стихотворения с множеством обращений, восклицаний, просторечных слов и словоформ.

Но, несмотря на разговорную интонацию, ритм четырехстопного амфибрахия обращает к поэтическому языку Библии. К тому же и концовка стихотворения: «Он стучится!..» — рождает две ассоциации с текстом Писания.

Стучите, и откроют вам (Мф. 7:7) — это путь человека к Богу — АНТРОПОДИЦЕЯ.

Се, стою у двери и стучу (Откр. 3:20) — путь Бога к человеку — ТЕОДИЦЕЯ.

По мнению Флоренского, для постижения Истины и снисхождения благодати человеку необходимы оба пути.

Таким образом, постижение поэзии Флоренского невозможно вне контекста его философии, в то же время можно утверждать, что Флоренский — самобытный поэт, стихи которого не являются художественной иллюстрацией религиозоведческих идей, а имеют свою литературную ценность.

Интерпретация выполнена на высоком профессиональном уровне, это самостоятельная исследовательская работа студента, которая вошла в его дипломную работу, посвящённую творческому пути Павла Флоренского, и началась она с биографического метода исследования духовной биографии отца Павла.

Работы Эльвиры А. также отличаются глубиной и самобытностью интерпретации текста. Тонкость ощущения языка художественного произведения, умение найти ассоциации в родственных видах искусства, сопоставляя их, выделить важное в исследуемом тексте делает работы студентки глубокими и интересными. Широкий культурологический контекст, обращение к Евангелию, интертекстуальность дают возможность вписать этот текст в мировой контекст, приоткрыть его глубокий смысл до читателя без «отлёта» от авторского замысла.

Один из подходов к интерпретации текста поэмы А. А. Ахматовой, выполненный Эльвирой А.

В культурном сознании русского человека при упоминании слова «реквием» возникнет как минимум три ассоциации, связанные с мировым и отечественным искусством: музыкальное сочинение Моцарта, живописное произведение Павла Корина («Реквием. Русь уходящая»), поэма Анны Ахматовой.

Все три упомянутых реквиема роднит несколько моментов. Во-первых, своеобразный творческий заказ: по легенде «Реквием» был заказан Моцарту демоническим незнакомцем, принесшим композитору смерть; Павел Корин, ощущая всеобщую поминальную тоску по уходящей России, задумывал создать глобальное полотно площадью в сто квадратных метров; вспомним диалог из предисловия к поэме Ахматовой:

- А это вы можете описать? — И я сказала:
- Могу.

Заказ без тени конъюнктуры, благородный отклик на трагедию, на соборной горе.

Творческий заказ без тени конъюнктуры, душевная потребность автора в отклике и читателей — в понимании.

Во-вторых, поэтика незавершенности. По мнению Ю. М. Лотмана, в незавершенности того или иного текста искусства есть свой сакральный смысл: многоточия «Евгения Онегина» не являются творческим пробелом, а несут в себе значительную информацию. Так Моцарт оборвал свою работу над «Реквиемом» на «полуноте», Корин написал несколько десятков этюдов, но не успел соединить их на огромном холсте, который теперь экспонируется вместе с этюдами в отдельном выставочном зале Третьяковской галереи.

С Ахматовой в этой связи дело обстоит сложнее: номинально поэма завершена и подготовлена автором к изданию в окончательном варианте, но обратимся ко второй части эпилога, в котором звучит вечный литературный мотив памятника, восходящий к Горацию, Державину, Пушкину:

А если когда-нибудь в этой стране
Воздвигнуть задумают памятник мне,
Согласье на это даю торжество,
Но только с условием — не ставить его

Ни около моря, где я родилась:
Последняя с морем разорвана связь,

Ни в царском саду у заветного пня,
Где тень безутешная ищет меня,
А здесь, где стояла я триста часов
И где для меня не открыли засов.

Памятник не воздвигнут, но дело здесь не в конкретном каменном монументе, а в осознании закономерностей истории, извлечении из нее уроков и признании ошибок. Таким образом, говоря словами Р. Барта, текст поэмы еще «дописывается» в процессе постижения читателями.

Если обратиться к этимологии слова «Реквием», то особо примечательным покажется то, что происходит оно от первой строки поминального псалма «Даруй, Господи, упокоение». Эмо-

циональный накал поэмы доходит до предела в десятой части, когда проводится параллель с евангельским текстом, эпизодом распятия, после чего наступает катарсис. В этой связи с претензией на обозначение жанра «Реквием» можно назвать «поэмой-пассионом».

Пассион, как известно, эпизод Евангелия, в котором повествуется о мучениях Сына Божьего от Гефсиманского до Распятия — страсти Христовы. Так «Реквием» становится «Страстями по Ахматовой»: по сыну-мученику («Смертный пот на челе... Не забыть!»), несущему свой крест на Голгофу, в оправдание новых Иуд, Варрав и Пилатов; страсти по народу-праведнику.

Таким образом, интерпретация поэмы Ахматовой требует многогранного анализа, многостороннего подхода, и разбор внешней (Моцарт, Корин) и внутренней (Евангелие) интертекстуальности может способствовать продуктивному вхождению в текст и определению вечных тем, заложенных в «Реквиеме» Ахматовой.

Фрагменты из интерпретации стихотворения М. Цветаевой «Минута» Оксаны Т. Студентка много читает, много знает, у неё развито критическое мышление; логическое начало у неё доминирует над ассоциативным, творческим. Её работы отличаются стройностью, строгостью, некоторой недоговорённостью.

Центральным образом стихотворения является образ-символ — минута. Поздней манерой выражения Цветаевой было углубление в слово, в звуковой и морфологический состав слова. Это достигается благодаря использованию тропов: эпитетов: «минующая», «мерящая», «обмеривающая», «маящая», «медлящая», «мелящая»; метафор: «маята маятников», «водораздел души», «разминовенье минут»; противопоставлений: минута — море; минута — душа; море — мель, мелочь.

Образ лирического героя в первой части представлен косвенно:

Твоих Аравий циферблат...,
а во второй сменяется прямым выражением:

О, как я рвусь тот мир оставить...,
где минута становится как бы представителем жизни в целом, что мучительно для лирического героя:

Где маятники душу рвут...

Минута предстает в стихотворении как непостоянная, переходящая, ложная: «лги ж».

Автор стихотворения органично использует разностилевую лексику, причем значительную роль играют высокие и устаревшие слова: «ныне», «лгать», «сие», «тщета», «разминование». Они придают изложению взволнованность и торжественность.

М. Цветаева активно использует местоимения «ты», «я», «моею». Напряженность лирической интонации создается использованием обращений:

...Обмеривающая, слышь...

Кто ты, чтоб море...,

большого количества вопросительных и побудительных предложений: Разменивать?... Души живой?..., инверсии, которые делают стихотворение ярче и многообразнее:

Славнее царства не имелось...

Нас мелящая...

Стихотворение состоит из 7 строф, каждая строфа из 4-х стихов. Композиционная структура неравная: первая часть объединяет в себе шесть строф, а вторая — заключительную строфу. Размер — четырехстопный ямб. Рифма мужская, перекрестная. В свою очередь рифма создает четкий, отрывистый ритм стихотворения, этому способствует использование звукописи: Минута: Минующая: Минешь!

Минута! МеряЩаяся! Малость ОбМеривающАя, слышь...

Так в стихотворении М. Цветаевой поэтически истолковано слово «минута».

Интерпретировать лирические произведения С. Кирсанова сложно, и это удаётся не всем студентам. Однако этот текст, «Строки в скобках», наполненный многочисленными ассоциациями, может быть предполагающий рождение ответных ассоциаций у читателя, выявил творческую зрелость студентов-филологов, интерпретирующих его. Интерпретацию, выполненную студенткой Анастасией Ц., отличает глубокий подтекст, диалогичность, некоторая экспрессивность речи, которая задаётся исходным текстом. Указание на аллюзии придаёт критическому тексту, созданному студенткой, глубину и завершённость.

Интерпретация стихотворения С. Кирсанова «Строки в скобках»

И сколько ни придумывай новые сюжеты, сюжет один, и в нем все, что имеет в запасе жизнь человека: крылатая молодость, первая любовь и первое разочарование, тоска, одиночество, новый взлет, расцвет жизни, а дальше... по известному плану. И всё же это так дорого каждому! В стихотворении Семена Кирсанова «Строки в скобках» раскрывается тема утраченного счастья, надежды и любви, что питали жизненные силы, рождали желание жить, чувствовать, искать, стремиться ощущать реальность своего существования. Каждая строфа стихотворения словно обрисовывает веху в жизни лирического героя: вот его выступление на жизненной арене, он «молод и мил», его ждут удачи, победы, радости, он имеет «выигрышный билет». «Зной, дождь, гром!» как символ жизненных перипетий, наполнили его, и вот уже его душу озаряет любовь — трогательное и поэтическое, романтическое и наивное чувство.

Ночные прогулки, любовный лепет, весенние букеты — первый праздник жизни для неопытного сердца — дали почувствовать вкус земного существования. Но, как будто подчиняясь жестокой закономерности, радость сменяется грустью, любовь одиночеством, молодость старостью. Много испытывав, перечувствовав, каждый, наверное, ощутит тот предел, где становится недостижима радость, где смысл жизни утрачивает цену. Любовь, что исполнила содержанием жизнь героя, озаряла его мир, теперь великая скорбь об ушедшем счастье, в определенный момент мысль перестает жаждать нового, становясь хранилищем для воспоминаний, и это медленное угасание человека, дремота жизни, когда ничего не светит впереди... была ли жизнь? Может быть, лишь сон! О чём думает лирический герой? Как бы приказывая себе сбросить опыт прошлого, перестать смотреть назад, а ощутить полноту прожитой жизни и гордо сказать: «я живу». Все, что мы пережили, — навсегда с нами, это в любой момент жизни наше достояние, равно принадлежащее прошлому, настоящему и будущему.

Интересно стихотворение С. Кирсанова с точки зрения его композиции и системы изобразительно-выразительных средств. Стихотворение имеет кольцевую композицию, автор использует сказочный зачин «жил-был», что придает поэтическому произведению повествовательный характер. Это рассказ о жизни, но состоит он из обрывков, причем не событий, а чувств и ощущений, которые выражает автор методом ассоциаций, метафорами, заставляя читателя самого доводить до определенной четкости едва заметные штрихи. Не случайно стихотворение называется «Строки в скобках». Именно в строках в скобках, в комментариях к событиям и фактам, даны намеки на те чувства, которые испытывал лирический герой, то, что становилось для него важным, что составляло суть того или иного факта его духовной биографии, его жизни.

Где тот лес?

(С шепотом — «поближе»)

Интересна игра автора со слогом стихотворения, он резок и прост, но некоторые звуко сочетания превращаются в звуковую игру:

Шторм бил в мол

Молод был и смел

Гас, как газ

Автор прибегает к анафоре в четыре строки, напрягая внимание читателя перед заключительной строфой. Автор обращается к мотиву сна, который в свою очередь в данном стихотворении является реминисценцией, заключая в себе смысл кальдероновского утверждения «жизнь есть сон», строки гамлетовского монолога. В итоге стихотворение вызывает целый спектр впечатлений, сложных и неоднозначных.

Интерпретация стихотворения О. Э. Мандельштама «Бессонница. Гомер. Тугие паруса», выполненное студенткой Ольгой П., отличается большой образностью, глубокой ассоциативностью, широким культурологическим контекстом. Это своеобразный «поток сознания», требующий и от читателя (слушателя) работы мысли, определённой догадки. Глубокая эмоциональная чувственность, бережное отношение к слову, ощущение его как тончайшего сгустка мысли — основные особенности текста, созданного студенткой. Автор критического текста рассматривает время в лирическом

стихотворении как спрессованную субстанцию, где есть место всем, в том числе и современному читателю, и где всё движется любовью к слову, человечеству, жизни.

***Интерпретация стихотворения О. Мандельштама
«Бессонница. Гомер. Тугие паруса»***

Как мысль далеко уносит поэта, каким мощным ветром заносит в его сердце мотив древних времен, как сладко пробуждаются герои прошлых столетий в его живом, поэтическом слоге! Гомер, мужи Эллады, прекрасная Елена — все оживает, все дышит ароматом великой эпохи. Таков поэтический мир стихотворения О. Мандельштама «Бессонница. Гомер. Тугие паруса». В двух-трех словах возрождая картины античной истории, автор наполняет их особым смыслом: изысканность здесь сочетается с простотой слога, а глубина смысла — с необыкновенной ясностью выражений. Время в стихотворении — своеобразное поглощенное пространство. Все выводится в одну плоскость: Гомер, ахейцы, троянцы и мы... Стирая временные границы, автор как бы устанавливает единый закон существования всего, единственный смысл любого движения, события, истинное значение любого проявления человека. Интересно увидеть, как размышление лирического героя приводит его к этому заключению. Из своего собственного мира глубокой ночи лирический герой погружается в мир стихов:

Бессонница. Гомер. Тугие паруса.

Я список кораблей прочел до середины.

Пространство его собственного мира начинает расширяться, его мысли превращаются в поток. Он говорит ахейским мужам: «Куда поплывете вы?», и его голос слышен через века!

Тема любви как закона жизни раскрывается на фоне античного пейзажа. Автор видит эталон красоты в культуре древней Греции. Лирический герой стремится подчинить ход истории своим собственным мыслям. «Все движется любовью!» — восклицает он. И в мире героя происходит сближение и единение эпох под единым любовным началом.

Хотя стихотворение строится на основе античных образов, автор придает ему и современное звучание, вводя мотивы и символы, характерные для традиции русской литературы.

В стихотворение включен архетип моря, образ которого всегда присутствовал в поэзии русских классиков: Жуковского, Пушкина, Лермонтова, Тютчева. Море олицетворяет изменчивость и непостоянство, храня в то же время память о давних событиях. Поэтому именно здесь начинается свой путь творческая фантазия лирического героя. Не менее важен и мотив бессонницы. Если вспомнить Илиаду, то список, о котором говорит лирический герой, состоит из сотни кораблей. Нескончаемый список имен будто уносит его в бесконечность. Герой попадает в пространство, находящееся вне зависимости от времени. В таком состоянии в минуту откровения он думает о любви. То, что испытывает лирический герой, испытывали и до него, и будут испытывать после. Это понимание человеческой души и чувств. Оживив его силой вечной красоты, закалив его огнем великих войн, это чувство дало человеку дар любви. «Все движется любовью!» — таков главный мотив стихотворения Осипа Мандельштама.

Первое слово в стихотворении — бессонница. Перед глазами сразу возникает ночь, темный свет и бархатная тишина, позволяющая человеку оторваться от мира суеты. Секунда — и ты уже сам не понимаешь, где ты. Стремись проникнуть в неизведанное, ощутить полет, услышать гул моря.

И море, и Гомер — все движется любовью. Кого же слушать мне?

Время не стоит на месте, но искусство и творчество позволяют человеку его вернуть.

Критические тексты (анализ, интерпретация) свидетельствуют об умении студентов «вчитываться» в авторскую позицию, не искажая замысла поэта. Наличие определенных ассоциаций в интерпретации расширяет рамки стихотворения, придают глубину и образность студенческому слову. Культурологический контекст, без которого не обходится анализ стихотворения, даёт представление о глубине понимания текста и о культуре самого интерпретатора.

В результате качественного анализа созданных студентами текстов (критических, учебных, художественных и публицистических) можно сделать вывод о том, что большое количество студентов находится на творческой стадии креативной компетентности. Самооценка и экспертная оценка по критериям и показателям позволит точнее определить эти данные.

**Самооценка и экспертная оценка процесса формирования
креативной компетентности студентов в конце
контрольного этапа (5 курс) экспериментальной работы
(при n=78)**

Критерии	Самооценка				Экспертная оценка			
	Высокий показатель	Выше среднего	Средний показатель	Низкий показатель	Высокий показатель	Выше среднего	Средний показатель	Низкий показатель
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Потребность в самоактуализации, самореализации, саморазвитии через профессионально-творческую деятельность	60	10	6	2	60	6	8	4
2. Способность студентов к определению творческой задачи для успешного осуществления собственно методической деятельности	36	27	9	6	35	20	13	10
3. Способность студентов к созданию критического текста читателя-профессионала	36	18	16	8	34	18	22	4
4. Способность студентов к созданию собственного художественного и публицистического текста	33	21	14	10	30	21	11	16

1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Владение методическим инструментарием развития литературно-творческих способностей учеников	40	30	8	—	38	30	10	—
6. Способность студентов научить учеников создавать свой текст читателя-критика (анализ и интерпретацию художественного текста)	40	26	10	2	40	25	11	2
7. Способность студентов научить учеников создавать свой художественный и публицистический текст	20	34	15	9	20	34	19	5
8. Способность студентов к уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределенности на уроках, во внеклассной работе	22	27	21	8	19	28	23	8

Подсчитав средний балл, мы соотнесли *высокий уровень* сформированной креативной компетентности с творческим уровнем, с творческой стадией сформированной креативной компетентности, *выше среднего уровня* — с интегративной стадией сформированной креативной компетентности, *средний уровень* — с активизирующей стадией, *низкий уровень* — с репродуктивной стадией сформированной креативной компетентности (см. таблицу 22).

Количество студентов, находящихся на определённой стадии сформированной креативной компетентности в конце контрольного этапа экспериментальной работы (суммарная экспертная оценка и самооценка студентов) при n= 78

Этапы экспериментальной работы	Репродуктивная стадия	Активизирующая стадия	Интегративная стадия	Творческая стадия
Контрольный этап	5	14	24	35

Обратившись к монографическим характеристикам и результатам собеседования со студентами, мы выяснили, что на репродуктивной стадии находятся студенты, которые не будут связывать свою жизнь с профессией учителя, они с первого курса были ориентированы на другие виды профессиональной деятельности. На активизирующей стадии находятся студенты, которые недостаточно овладели приёмами и способами развития литературно-творческих способностей учеников, затрудняются в использовании методик, развивающих творческие способности учеников, хотя собственные творческие способности у них достаточно хорошо развиты: они пишут хорошие художественные и критические тексты. На интегративной стадии сформированной креативной компетентности находятся студенты, которые владеют методикой развития литературно-творческих способностей учеников, способны написать критические, художественные, учебные тексты на хорошем уровне, но всё-таки ещё недостаточно уверены в себе в ситуации неопределённости, которая довольно часто встречалась на педагогической практике. 46% студентов, находящихся на творческой стадии сформированной креативной компетентности, свидетельствуют об эффективности нашей методической системы, к анализу которой мы и обращаемся.

2.8. Основные результаты функционирования методической системы формирования креативной компетентности студентов — будущих учителей словесности

Для целостного представления о процессе формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза мы фиксировали переход студентов с одной стадии формирования на другую на каждом этапе экспериментальной работы, осознавая при этом некоторую сложность и условность перехода студентов из одного качественного состояния в другое.

Для проверки эффективности работы проектируемой нами системы обратимся к экспертной оценке сформированных креативных умений, навыков, ценностных отношений у студентов 5 курса, не задействованных в эксперименте, по критериям сформированности креативной компетентности. Мы не стали предлагать студентам оценить свои способности по данным критериям, так как целенаправленной и систематической работы в данном направлении с ними не проводилось.

Таблица 23

Экспертная оценка сформированных умений и навыков, ценностных отношений у студентов контрольного (5) курса, при n=70

Критерии	Экспертная оценка			
	Высокий показатель	Выше среднего	Средний показатель	Низкий показатель
1	2	3	4	5
1. Потребность в самоактуализации, самореализации, саморазвитии через профессионально-творческую деятельность	18	28	9	15

2. Способность студентов к определению творческой задачи для успешного осуществления собственно методической деятельности	2	15	28	25
3. Способность студентов к созданию критического текста читателя-профессионала	5	18	27	20
4. Способность студентов к созданию собственного художественного и публицистического текста	8	19	14	29
5. Владение методическим инструментарием развития литературно-творческих способностей учеников	5	20	28	17
6. Способность студентов научить учеников создавать свой текст читателя-критика (анализ и интерпретацию художественного текста)	9	12	23	26
7. Способность студентов научить учеников создавать свой художественный и публицистический текст	6	10	24	30
8. Способность студентов к уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределенности на уроках, во внеклассной работе по предмету	7	11	31	21
<i>Средний балл</i>	<i>7</i>	<i>16</i>	<i>24</i>	<i>23</i>

Условно соотнесём средний балл показателей критериев со стадиями сформированной креативной компетентности у студентов контрольного курса, сопоставим с показателями таблицы 21 и 23, получим следующие результаты, которые представлены в рисунке 5.

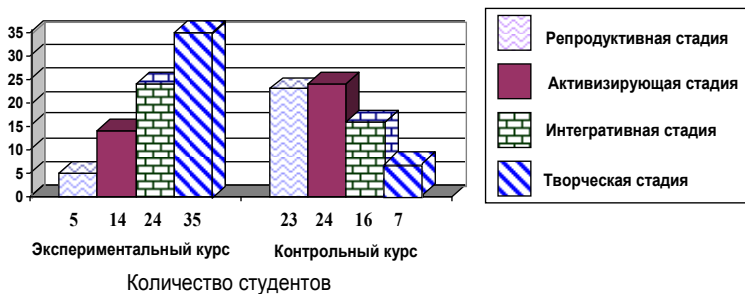


Рис. 5. Количество студентов, находящихся на стадиях сформированной креативной компетентности в конце контрольного этапа экспериментальной работы, при n= 78 (экспериментальный 5 курс) и при n=70 (контрольный 5 курс)

Количество студентов экспериментального курса, находящихся на интегративной и творческой стадиях сформированной креативной компетентности, явно превалирует над количеством студентов контрольного курса, находящихся на этих же стадиях сформированной креативной компетентности. А соотношение 23 студентов контрольного курса и 5 студентов экспериментального курса, находящихся на репродуктивной стадии сформированной креативной компетентности, говорит об эффективности работы данной методической системы.

Обратимся к сводной таблице уровней сформированности креативной компетентности студентов-филологов на каждом из этапов экспериментальной работы: адаптационном, формирующем, контрольном и сопоставим результаты продвижения студентов по стадиям формирования креативной компетентности (таблица 24).

**Самооценка и экспертная оценка уровней
сформированности креативной компетентности
студентов-филологов в конце адаптационного,
формирующего, контрольного этапов
экспериментальной работы при n=78**

Критерии	Этапы	Самооценка				Экспертная оценка			
		Высокий показатель	Выше среднего	Средний показатель	Низкий показатель	Высокий показатель	Выше среднего	Средний показатель	Низкий показатель
1	2	3	4	5	9	7	8	9	10
1. Потребность в самоактуализации, самореализации, саморазвитии через профессионально-творческую деятельность	А	—	23	45	10	—	10	44	24
	Ф	44	20	10	4	25	30	14	9
	К	60	10	6	2	60	6	8	4
2. Способность студентов к определению творческой задачи для успешного осуществления собственно методической деятельности	А	—	18	38	22	—	15	15	48
	Ф	10	31	22	15	9	26	31	12
	К	36	27	9	6	35	20	13	10
3. Способность студентов к созданию критического текста читателя-профессионала	А	—	18	37	23	—	20	33	25
	Ф	14	25	20	19	10	29	29	10
	К	36	18	16	8	34	18	22	4
4. Способность студентов к созданию собственного художественного и публицистического текста	А	—	16	35	27	—	10	18	50
	Ф	12	30	21	15	11	23	30	14
	К	33	21	14	10	30	21	11	16

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Владение методическим инструментарием развития литературно-творческих способностей учеников	А	—	—	—	—	—	—	—	—
	Ф	14	30	30	4	14	25	25	14
	К	40	30	8	—	38	30	10	—
6. Способность студентов научить учеников создавать свой текст читателя-критика (анализ и интерпретацию художественного текста)	А	—	—	—	—	—	—	—	—
	Ф	14	15	30	19	14	12	37	15
	К	40	26	10	2	40	25	11	2
7. Способность студентов научить учеников создавать свой художественный и публицистический текст	А	—	—	—	—	—	—	—	—
	Ф	12	18	33	15	13	13	33	19
	К	20	34	15	9	20	34	19	5
8. Способность студентов к уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределенности на уроках, во внеклассной работе по предмету	А	—	5	25	48	—	3	16	59
	Ф	25	25	18	10	15	16	35	12
	К	22	27	21	8	19	28	23	8

Наблюдается динамика в приобретении опыта творческой деятельности студентами экспериментального курса от этапа к этапу, что подтверждает правильность спроектированной нами методической системы и определённой нами методики проведения эксперимента.

На основании сопоставления всех данных, приведённых выше, мы определили количество студентов, находящихся на каждом этапе экспериментальной работы на определённой стадии формирования креативной компетентности, хотя и понимаем сложность и некоторую условность этого определения: стадии формирования креативной компетентности личности развиваются спиралевидно, каждый виток сопровождается более ценным качеством, которое приобретает человек в процессе личностного и профессионального совершенствования. На какой-то стадии студент возвращается к первоначальному опыту творческой деятельности, где-то опережает других участников образовательного процесса.

Таблица 25

Уровни (стадии) сформированности креативной компетентности студентов-филологов на разных этапах экспериментальной работы при $n = 78$, где n — количество студентов

<i>Этапы экспериментальной работы</i>	<i>Репродуктивная стадия</i>	<i>Активизирующая стадия</i>	<i>Интегративная стадия</i>	<i>Творческая стадия</i>
Адаптационный этап	63	15	—	—
Формирующий этап	12	26	24	16
Контрольный этап	5	14	24	35

Полученные данные коррелируют с выводами других исследователей, анализирующих опыт преподавания предметных методик в высшей школе: Галицких Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления студентов-филологов педагогического вуза: автореф. дис... д-ра пед. наук. СПб., 2002; Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис... д-ра пед. наук. Ярославль, 2000; Педагоги-

ческое образование в университете: контекстно-биографический подход / под ред. А. Л. Гаврилова, М. Н. Певзнера. Великий Новгород, 2001 — и подтверждают необходимость инновационного обновления предметных методик.

Поскольку важным элементом данной методической системы является субъектная диада «преподаватель — студент», мы посчитали необходимым на завершающем этапе эксперимента провести полужакрытое анкетирование и интервьюирование преподавателей вуза на предмет их психологической и методической готовности к формированию креативной компетентности студентов, причём некоторые вопросы были теми же, что и в начале эксперимента, что дало возможность увидеть тенденции в осмыслении преподавателями своей деятельности в данном направлении.

Были предложены следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы проблему развития креативности студентов значимой и важной в их профессиональной деятельности?

2. Считаете ли вы необходимым и возможным развитие креативных способностей студентов?

а) Считаю, что необходимо и возможно....

б) Считаю, что невозможно, так как....

в) Другое...

3. Какие способы деятельности по формированию креативной компетентности студентов Вы использовали в процессе работы?

4. Какие приёмы для Вас были новыми в Вашей педагогической практике на данном этапе? Насколько целесообразны они, с Вашей точки зрения, в процессе работы по формированию креативной компетентности студентов?

5. Ваши пожелания в данном направлении работы?

Вопросы позволили выяснить следующие важные аспекты деятельности преподавателей по формированию креативной компетентности студентов:

1. Психологическую готовность преподавателей к решению данной проблемы.

2. Знание методических приёмов и способов развития креативных способностей студентов.

3. Владение преподавателями данными приёмами и способами деятельности.

По-прежнему проблема формирования креативных способностей студентов является одной из первостепенных для преподавателей вуза, однако теперь, видя результаты коллективной деятельности в данном направлении, преподаватели вуза с большей заинтересованностью обращаются к этой проблеме. Какие реальные перемены в данном направлении работы видят педагоги?

Во-первых, с их точки зрения, изменилось отношение со стороны студентов к процессу и результату собственной деятельности: студенты стали более активными в проявлении собственной индивидуальности, более ответственными за результаты своей деятельности, что наблюдается в их работе на практических, семинарских и других занятиях, как аудиторных, так и внеаудиторных.

Во-вторых, студенты стали менее зависимы от стереотипов: изучая литературоведческую позицию, они могут создать свой вариант анализа или интерпретации текста, что показали аудиторные занятия со студентами и их работа на педагогической практике. Студенты, знакомясь с возможной методической концепцией урока по методическим работам или общаясь с преподавателем, способны уже не целиком переносить её в собственную деятельность, а заимствовать только идею, самостоятельно адаптируя её в своей работе или создавая свою методическую концепцию урока, исходя из собственной творческой задачи и творческой задачи, которую ставят перед собой ученики.

В-третьих, преподаватели вуза более уверены по сравнению с начальным этапом эксперимента в своей компетентности по данному вопросу, так как ознакомились с новыми для них методиками развития креативных способностей личности, с новыми технологиями, используемыми для формирования креативной компетентности студентов.

В-четвёртых, преподаватели, получившие консультацию по новым технологиям обучения студентов в вузе и используя их в учебной деятельности, увидели конкретные позитивные перемены в организации самостоятельной твор-

ческой деятельности студентов при подготовке их к учебным занятиям и самостоятельной работе на педагогической практике. Студенты, по признанию преподавателей вуза, экстраполировали приёмы и способы работы преподавателей на свою деятельность в работе с учениками на педагогической практике. Надо отметить, что все 100% преподавателей, принимающих участие в эксперименте, задействованы на педагогической практике.

В-пятых, у студентов и самих преподавателей появилась необходимость в рефлексии собственной деятельности.

В своей практической деятельности преподаватели вуза использовали такие технологии, как дебаты, дискуссии, образовательные путешествия, портфолио, мастерские творческого письма, мастерские по литературе; приёмы технологии развития критического мышления: трёхчастный и двухчастный дневник, таблицу «Знаю. Хочу узнать. Узнал», «Ромашку Блума», «толстые» и «тонкие» вопросы, инсерт. Было отмечено преподавателями вуза, что новые методические приёмы работы с текстом развивают собственную креативность студентов, открывают им возможность использовать эти методические приёмы, технологии в своей работе с учениками на педагогической практике.

Все интервьюируемые преподаватели вуза отмечают в целом более высокое качество критических, художественных, учебных текстов, созданных студентами экспериментального курса, по сравнению с контрольным курсом и объясняют это систематическим обращением каждого преподавателя экспериментального курса к работе студентов в данном направлении, что, с их точки зрения, повышает качество подготовки студентов к самостоятельной творческой деятельности.

Систематическая вариативная работа по созданию разных текстов на каждом этапе эксперимента, на каждом предмете, изучаемом студентами, должна стать, по мнению респондентов, обязательной в системе подготовки студента-филолога и формирования его креативной компетентности.

Для многих преподавателей новыми технологиями, формами работы стали дебаты, образовательные путешествия,

мастерские творческого письма, хотя они и использовали ранее отдельные элементы в работе, но не осознавали их как значимые для развития креативности студентов.

Респонденты отметили, что на государственной аттестации, как на экзаменах, так и защите выпускных квалификационных работ, студенты проявили умение эффективно действовать в ситуации неопределённости, обнаружив при этом свою креативную компетентность, проявленную на разных уровнях.

Таким образом, в результате анкетирования и интервьюирования преподавателей, принимающих участие в эксперименте, выяснилась их психологическая и методическая готовность к формированию креативной компетентности студентов и признание эффективности, с их точки зрения, данной методической системы.

С целью проверки эффективности методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов нами был проведен дополнительный эксперимент, для которого было выделено 4 группы студентов:

1 группа — экспериментальная 1, которая прошла специально организованную систему обучения в Оренбургском государственном университете (78 студентов).

2 группа — экспериментальная 2, которая прошла специально организованную систему обучения в Оренбургском педагогическом колледже (17 студентов).

3 группа — экспериментальная 3, которая не прошла специально организованного обучения, но обучалась развитию креативных способностей учеников в модуле «Методика развития литературно-творческих способностей учеников».

4 группа — контрольная (70 студентов Оренбургского государственного педагогического университета), не прошедшая специально организованного обучения.

С целью проверки гипотезы исследования сравниваются *собственные творческие работы* (созданные ими критические и художественные, публицистические тексты) студентов трёх групп: экспериментальной группы 1 (э1), экспериментальной группы 2 (э2), экспериментальной груп-

пы 3 (э3), контрольной группы 1 (к1). Сравниваются творческие работы *учеников студентов* этих групп, написанные учениками критические, художественные и публицистические тексты, а также учебные тексты (конспекты уроков, различные формы учебных занятий с использованием креативных технологий и методик их проведения). Кроме того, использовалось длительное включённое наблюдение за деятельностью этих студентов.

Творческие работы студентов **экспериментальных групп 1 и 2** отличаются разнообразием жанровых форм, более оригинальным содержанием. Они способны определить лейтмотив темы и провести его через всю работу, найти интонацию, соответствующую теме и жанру создаваемого текста. Работы в подавляющем большинстве своём отличаются индивидуальностью стиля: могут представлять собой как развёрнутое высказывание с большим количеством синтаксических конструкций (таких работ большинство), так и своеобразный «поток сознания», в отдельных работах наблюдается сжатость изложения мысли при ясности высказывания. Речь студентов этих групп образна, с большим количеством художественных средств выразительности, в некоторых работах наблюдается отсутствие их, однако мысль, высказанная в тексте, ясна и точна.

В большинстве созданных текстов студенты не допускают смысловых искажений в понимании художественного текста и авторской позиции, используют широкий культурологический контекст для более точного анализа текста, выявляют авторскую позицию в произведении и соотносят её с собственной оценкой произведения. Характер оценивания студентами художественного текста в большинстве своём диалогичен и проблемен.

В **экспериментальной группе 3**, где помимо занятий по методике преподавания литературы по традиционной системе методической подготовки студентов проводились спецсеминары по анализу художественного текста, а также модуль «Методика развития творческих способностей учащихся», результаты работы студентов по созданию крити-

ческих текстов выше, чем в контрольной группе. У студентов этой группы наблюдается большой интерес к исследовательской работе с текстом художественного произведения, их дипломные работы, глубоко и интересно написанные, носят серьёзный аналитический характер. Работы выполнены в контексте исследований, которыми занимается краеведческая лаборатория на базе филологического факультета. У студентов имеются публикации в научном краеведческом сборнике, с результатами своих исследований они выступают на внутривузовских научно-теоретических конференциях. Студенты этой группы больше сориентированы на научную исследовательскую работу: многие из них по окончании университета поступили в аспирантуру, в том числе и на специальность «Теория и методика обучения и воспитания (литература, уровень общеобразовательной школы)».

Однако студенты экспериментальной группы 3 в результате опроса и включённого наблюдения показали неуверенность в своих действиях в умении научить учеников создавать свои критические и художественные тексты. Студенты могут создавать свои художественные тексты, однако затрудняются в написании таких видов творческих работ, как сочинение-ассоциация, этюд, эссе, которые можно эффективно использовать в школе для развития литературно-творческих способностей учеников, кроме того, эссе как жанр используется в ЕГЭ по русскому языку; письмо от лица литературного героя, странички из дневника литературного героя и др., что развивает творческое воображение учеников, их художественный вкус, приучает к диалогу с текстом, тщательной работе с ним. Студенты экспериментальной группы 3 мало знакомы с технологиями развития критического мышления, с такими формами работы, вызывающими интерес у учеников и их желание знакомиться с художественными текстами и текстами культуры, как образовательные путешествия, дебаты, полилог, которые, кроме того, развивают критическое мышление учеников, являющееся основой творческого мышления.

Студенты **контрольной группы** (к4), не прошедшие специального обучения по данной методической системе, затруднились в создании собственного *художественного текста*, в создании *учебного текста*, урока, где бы они смогли объяснить ученикам методику написания данных видов работы. В самостоятельно созданных *критических текстах* студентами допускаются смысловые искажения в их понимании, в понимании авторской позиции, недостаточно используется культурологический контекст для более точного анализа текста. Студенты выявляют авторскую позицию в произведении, но затрудняются соотнести её с собственной оценкой произведения, наблюдается некоторая субъективность интерпретации. Характер оценивания художественного текста чаще монологичен и риторичен. Ощущая это, студенты на практических занятиях и педагогической практике предпочитают работать по методическим пособиям, используя также авторитетные источники литературоведческого характера, что, конечно же, важно и значимо, однако приучает студентов к инерции мышления и действию по образцу, лишая возможности творческого подхода к уроку литературы и обучению учеников.

У студентов этой группы ощущается недостаточный опыт собственной творческой деятельности. Они мало знакомы или знакомы только на теоретическом уровне с технологиями критического мышления, с некоторыми рефлексивными технологиями, например технологией портфолио, с такими формами и технологиями работы, как диалог, полилог, дебаты, образовательные маршруты. Студенты на педагогической практике затрудняются в создании учебного текста (урока), направленного на развитие творческих способностей учащихся, поэтому нуждаются в особой педагогической поддержке в том случае, когда их работа касается использования интерактивных методов обучения. Характер обучения студентов и их учеников носит больше теоретический характер.

Уровень подготовки студентов-филологов по данной методической системе, приобретённый опыт творческой деятельности в вузе и на педагогической практике в школе

позволит студентам успешно адаптироваться в новых условиях образовательного процесса в ситуации неопределённости. Возникает новый тип человека, который А. Маслоу назвал «самоактуализирующийся человек».

Обратимся к отсроченному наблюдению (через год самостоятельной работы студентов) за работой пяти выпускников — бывших студентов экспериментального курса. Из беседы со стажёрами выяснилось, что они высоко оценивают систему методической подготовки в вузе по развитию креативных способностей личности, отмечают, что образцом для подражания стала модель поведения некоторых преподавателей филологического факультета педагогического вуза. Способы творческой деятельности, которым они обучались в вузе, нашли применение в их самостоятельной деятельности. Двое студентов продолжили исследовательскую работу, начатую в вузе на индивидуальном образовательном маршруте, — готовят с учениками исследовательские работы, которые были представлены на ежегодной городской научно-практической конференции «Интеллектуалы XXI века». Двое студентов ведут литературно-творческий кружок с учениками 5—7 классов. Работу по развитию литературно-творческих способностей учеников они считают необходимой в школе и перспективной в плане заинтересованности учащихся в творческой деятельности, а также в самораскрытии личности учеников. Стажёры готовятся к аттестации на вторую категорию, теоретический аспект их работы представлен по проблеме развития креативных способностей личности ученика.

Результаты отсроченного наблюдения подтверждают эффективность данной методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов.

Таким образом, на основе количественного и качественного анализа процесса и результатов проведённого эксперимента, сопоставления с результатами других исследований, осмысления итогов исследовательской работы можно судить о предложенной методической системе формирования креативной компетентности студентов-фило-

гов педагогического вуза как эффективной и считать её вариативной по отношению к ныне существующей системе методической подготовки студентов-филологов педагогического вуза.

ВЫВОДЫ

Экспериментальная проверка эффективности предлагаемой нами методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза позволила нам сделать следующие выводы:

1. Объектом экспериментальной части исследования явилось методическое проектирование системы формирования креативной компетентности студентов-филологов, а также организация условий, при которых данная система будет эффективно связана с реализацией разработанной концептуальной модели креативной подготовки будущих учителей-словесников.

2. Анализ выявленных на констатирующем этапе эксперимента проблем, связанных с низким уровнем профессиональной креативной подготовки будущих учителей-филологов, подтвердил актуальность идеи формирования их креативной компетентности.

3. На основе анализа результатов экспериментального исследования, полученных путем наблюдения, опросов, анкетирования, интервьюирования, тестирования, монографических характеристик, портфолио, анализа созданных студентами и школьниками под руководством студентов продуктов творческой деятельности (художественных, публицистических, критических текстов, а также учебных текстов, созданных студентами), были скорректированы методические условия формирования креативной компетентности студентов-филологов.

4. В результате проведённого эксперимента мы пришли к выводу, что успешное функционирование методической системы зависит от реализации следующих принципов: открытости системы, которая обеспечивается посто-

янным информационным взаимодействием с окружающей средой: образовательной средой вуза, школы; непрерывности системы, определяющей её ориентацией на саморазвитие студента; управляемости и самоуправляемости системы, которые реализуются в наличии общей цели у всех субъектов, позволяющей ей перестраиваться и самоорганизовываться, наращивая креативный потенциал; диалогичности системы, проявляющейся в её ориентации на режим диалога между всеми субъектами образовательного процесса, гуманистические отношения, основанные на эмоциональном комфорте; соответствии форм и методов работы преподавателя характеру изучаемого текста, что обеспечивается учётом специфики конкретного материала, установкой на творческое саморазвитие, установкой на сотворчество, которая обеспечивается инновационным содержанием диалога, ведущего субъектов взаимодействия к созданию литературного текста; этапностью методической системы, которая обеспечивает в процессе формирования креативной компетентности переход от подражания к творчеству; принципом ориентации на переход от интуитивного действия в ситуации неопределённости к осознанному решению задачи.

5. Анализ проведенных контрольных срезов, опроса и анкетирования преподавателей и студентов позволили более четко структурировать и конкретизировать предлагаемую нами методическую систему подготовки студентов-филологов, разработанную как инструмент формирования креативной компетентности будущих специалистов-филологов.

6. В структуре предлагаемой нами концептуальной модели системы формирования креативной компетентности студентов-филологов экспериментально исследована вся содержательная составляющая (Программа) методической системы на протяжении всего периода обучения студентов в вузе.

7. Методико-организационные мероприятия на формирующем этапе эксперимента позволили применить в рам-

ках научно-методического проектирования данной системы не только метапредметные креативные технологии, но и комплекс авторских методик и разработок по формированию креативной компетентности студентов — будущих учителей.

8. Внедрение данной методической системы в образовательную практику подтвердило правильность выбора будущих методов обучения студентов, отобранных по степени самостоятельности их познавательной деятельности и творческой активности: эвристических, исследовательских, рефлексивных.

9. Новизна предлагаемой методической системы по формированию креативной компетентности студентов — будущих учителей-словесников заключается в следующем:

а) в разработке концепции формирования креативной компетентности студентов-филологов в системе вузовской подготовки, основывающейся на компетентностном подходе, интегрирующем идеи деятельностного, личностно ориентированного, акмеологического, контекстного, андрагогического подходов;

б) в предложении к внедрению в практику обучения студентов-филологов методической системы, где все профессиональные предметы направлены на достижение надпредметного результата — креативной компетентности, начиная с первого года обучения студентов в вузе, поэтапно на протяжении всего периода обучения студентов строящейся на идее направленности высшего филологического образования в педагогическом вузе на формирование личных креативных способностей студентов-филологов, с другой стороны — на обучении будущих учителей способам развития литературно-творческих способностей школьников;

в) в определении стадий прохождения студентами для достижения ими определённого уровня сформированности креативной компетентности: репродуктивной, активизирующей, интегративной, творческой;

г) в предложении к использованию в практике подготовки студентов-филологов нового профессионально необ-

ходимого содержания креативной методической подготовки студентов;

д) в выявлении в качестве обязательного компонента системы — креативного образца для подражания в лице преподавателя вуза, а затем, на педагогической практике, и учителя общеобразовательной школы;

е) в выявлении и обозначении основных направлений последующих научных поисков в области профессиональной креативной подготовки студентов-филологов, не исследованных учеными-филологами и методистами.

10. Контрольный этап эксперимента подтвердил реальную достижимость проектируемых результатов формирования креативной компетентности студентов-филологов в соответствии с разработанными критериями оценки, показателями и стадиями сформированности данной компетентности у студентов-филологов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подведём общий итог, определим ещё раз основные идеи, составившие содержание работы.

В современных условиях компетентностный подход в образовании выступает методологической основой модернизации высшего профессионального образования и *интегрирует* принципы методологических подходов, выполняющих свою особую роль в образовании: *деятельностного подхода*, так как компетентность непосредственно проявляется в деятельности и связана с выявлением, постановкой и решением множества проблем и задач, *лично ориентированного подхода*, направленного на потребности и возможности личности, на её цели и ценности, становление духовно-нравственных качеств личности; *акмеологического подхода*, так как компетентность понимается в исследовании как неперемный атрибут и одна из вершин профессионализма, определяющая целенаправленность, стремление, готовность и способность личности к осуществлению педагогической деятельности; *контекстного подхода*, предполагающего обучение студентов через «погружение» в контекст профессиональной деятельности, *андрагогического подхода*, основывающегося на продвижении обучаемого к самостоятельному освоению знаний, навыков, умений, к его активному участию в выстраивании и коррекции собственного образовательного маршрута, гибкой адаптивности к изменяющимся условиям жизни и профессиональной деятельности, других подходов, *системного подхода*, позволяющего обеспечить изучение проблемы с позиции многообразия факторов и условий, способствующих развитию креативности в процессе профессиональной подготовки студентов как целостного процесса, представляющего собой комплекс взаимосвязанных элементов, *синергетического подхода*, помогающего понять систему как саморазвивающееся, самоорганизующееся образование.

Новый тип обучения, необходимость которого созрела в настоящее время, безусловно, связан с новым типом педагога — нестандартно мыслящим, способным увлечь своим предметом, расширить горизонты познания учащегося, профессио-

нально компетентным, креативным, самореализующимся в педагогической деятельности и реализующим потенциально креативные способности ученика.

Педагог нового типа должен не только знать современные методы, формы и технологии обучения, но и «прожить» их в период собственного обучения, не только понимать, что в будущем ему необходимо будет развивать творческие способности учеников, но и в процессе обучения в вузе саморазвиваться и самореализовываться в этом направлении.

Будущий педагог должен обладать *«иными компетентностями, соответствующими реалиям не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня»* (Г. А. Бордовский). Такой «иной компетентностью», обуславливающей творческое развитие студента-филолога и саморазвитие его, а также обучение его способам развития творческих способностей (литературно-творческих) учеников, умению действовать эффективно и творчески в ситуации неопределённости; профессиональную мобильность студента, является вводимая нами *креативная компетентность* студента-филолога педагогического вуза.

Креативная компетентность студента-филолога педагогического вуза обеспечит творческое развитие студента и саморазвитие его, а также обучение его способам развития литературно-творческих способностей учеников, умение действовать эффективно и творчески в ситуации неопределённости, профессиональную мобильность.

Креативная компетентность студентов-филологов формируется поэтапно, гетерохронно: от подражания, через подражательное творчество, творческое подражание к творчеству. Эти этапы определяют стадии формирования креативной компетентности студентов.

Структура креативной компетентности проявляется в специфических креативных компонентах следующих компетенций: филологической (литературоведческая, языковая и лингвистическая), культурологической, психолого-педагогической, методической.

Методическая компетенция студента-словесника является, с нашей точки зрения, наиважнейшей в составе креативной компетентности, так как она предполагает знание студентами методик развития литературно-творческих способ-

ностей учащихся, умение научить творческим работам, что и составляет ядро креативной компетентности.

Креативность и творчество — родственные понятия, но не идентичные. Если творчество понимается в целом как деятельность, ведущая к развитию и направленная на создание нового, то креативность понимается нами как способность к такой деятельности, как интегративное личностное свойство.

Креативность мы рассматриваем как общую творческую способность, а литературно-творческие способности как специальные способности, действующие в структуре общих креативных способностей. Необходимым условием успешной творческой деятельности является наличие творческих способностей, задатки которых имеются у каждого человека.

Так как формирование креативной компетентности — процесс неравномерный и гетерохронный, считаем важным рассматривать его как переход от одной стадии формирования креативной компетентности к другой по мере качественного накопления и изменения данного феномена. Мы выделяем четыре стадии формирования креативной компетентности студентов — будущих учителей русского языка и литературы: репродуктивную стадию, активизирующую, интегративную, творческую.

Стадии формирования креативной компетентности личности развиваются по спиралевидному направлению, каждый виток которого сопровождается более ценным качеством, которое приобретает человек в процессе личностного и профессионального совершенствования.

Длительный эксперимент по формированию креативной компетентности студентов-филологов, предпринятый нами и описанный в монографии, доказал жизнеспособность и эффективность методической системы её формирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. М. : Наука, 1980. 335 с.
2. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. М. : Политиздат, 1985. 263 с.
3. Адлер, К. Ассоциативное познание вещей / К. Адлер. М. : Прогресс, 1982. 473 с.
4. Актуальные проблемы современного образования : учеб.-методич. пособие для учителей / под ред. В. Г. Воронцовой, С. В. Алексеева. СПб. : СПб. ГУПМ, 2002. 238 с.
5. Акулова, О. В. Компетентностный подход как ориентир модернизации педагогического образования / О. В. Акулова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Академические чтения. СПб. : Изд-во СПбГИПСР. 2005. Вып. 6: Компетентностный подход в современном образовании. С. 57—59.
6. Аллахвердов, В. М. Психология искусства: Эссе о тайне эмоционального воздействия художественного произведения / В. М. Аллахвердов. СПб. : ДНК, 2001. 198 с.
7. Алан, Дж. Роу. Креативное мышление / Алан Дж. Роу; пер. с англ. В. А. Островского. М. : НТ Пресс, 2007. 176 с.
8. Алексашина, И. Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач / И. Ю. Алексашина. СПб. : СпецЛит, 2000. 223 с.
9. Альтшуллер, Г. С. Рабочая книга по теории развития творческой личности / Г. С. Альтшуллер. Кишинёв : Прогресс, 1990.
10. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Л. : ЛГУ, 1968. 339 с.
11. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. Казань : Изд-во Казанского университета, 2003. 567 с.
12. Анненский, И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании / И. Ф. Анненский // Русская школа. 1892. № 11. С. 65—86.
13. Анненский, И. Ф. Образовательное значение родного языка / И. Ф. Анненский // Русск. школа. 1890. № 1. С. 21—44.
14. Асмус, В. Ф. Чтение как труд и творчество / В. Ф. Асмус // Вопросы теории и истории эстетики. М. : Искусство, 1968. 653 с.
15. Ачкасова, Г. Л. Диалог искусств в системе школьного литературного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. Л. Ачкасова. СПб., 2000. 35 с.
16. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. М. : Педагогика, 1977. 256 с.
17. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. М. : Педагогика, 1985.
18. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании / В. Байденко // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 12.

19. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста : учебник для вузов по спец. «Филология» / Л. Г. Бабенко, И. Е. Васильев, Ю. В. Казарин. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. 534 с.
20. Балыхина, Т. М. Структура и содержание профессиональной компетенции филолога : методологические проблемы обучения русскому языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. М. Балыхина. М., 2000. 41 с.
21. Балыхина, Т. М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку / Т. М. Балыхина. М. : Изд-во МГУП, 2000. 400 с.
22. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. М. : Прогресс, 1989. 615 с.
23. Бархин, К. Б. Творческая работа по родному языку Ч. 1 / К. Б. Бархин. Гос. издат-во Украины, 1924. 131 с.
24. Барышева, Т. А. Креативность. Диагностика и развитие / Т. А. Барышева. СПб. : Изд-во РГПУ, 2002. 2005 с.
25. Барышева, Т. А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: автореф. дис. ... д-ра псих. наук / Т. А. Барышева. СПб., 2005. 38 с.
26. Батищев, Г. С. Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. СПб. : Изд-во РХГИ, 1997. 464 с.
27. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества : сб. избр. тр. / М. М. Бахтин. М. : Искусство, 1979. 424 с.
28. Беленький, Г. И. Приобщение к искусству слова: Раздумья о преподавании литературы в школе / Г. И. Беленький. М. : Просвещение, 1990. 192 с.
29. Беньковская, Т. Е. Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. Е. Беньковская. СПб., 2007. 47 с.
30. Беньковская, Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Часть 1. 1900—1940-е годы : учебно-методическое пособие и хрестоматия для студентов и преподавателей / Т. Е. Беньковская. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 1999. 432 с.
31. Бердяев, Н. А. Самопознание: Опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. СПб. : Азбука-классика, 2007. 413 с.
32. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры, искусства : в 2-х т. Т. 1 / Н. А. Бердяев. М. : Искусство, 1994. 541 с.
33. Берхин, Н. Б. Литературное развитие школьников / Н. Б. Берхин. М., 1989. 165 с.
34. Бершадская, Н. Р. Литературное творчество учащихся в школе : кн. для учителя: из опыта работы / Н. Р. Бершадская, В. З. Халимова. М. : Просвещение, 1986. 173 с.
35. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учебно-методическое пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. М. : Высш. шк., 1989. 144 с.

36. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. М. : Педагогика, 1989. 190 с.
37. Библер, В. С. Мышление как творчество (введение в логику мысл. диалога) / В. С. Библер. М. : Политиздат, 1975. 399 с.
38. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. М. : Наука, 1973. 270 с.
39. Богданова, О. Ю. Методика преподавания литературы / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов; под ред. О. Ю. Богдановой. М. : Академия, 1999. 400 с.
40. Богданова, О. Ю. Теория и методика обучения литературе : учебник для студентов высш. пед. учебн. заведен. / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов; под ред. О. Ю. Богдановой. 4-е изд., стер. М. : Академия. 2007. 400 с.
41. Богданова, Р. У. Психогимнастика развития творческой индивидуальности : книга-дневник для студента / Р. У. Богданова. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. 68 с.
42. Богданова, Р. У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования / Р. У. Богданова. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000.
43. Богин, Г. И. Рефлексия и интерпретация: принцип потенциальной понятности всякого текста / Г. И. Богин // Вопросы стилистики. Саратов, 1993. Вып. 28. С. 62—68.
44. Богин, Г. И. Схема действия читателя при понимании текста / Г. И. Богин. Калинин : Изд-во КГУ, 1989. 70 с.
45. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та. 1983. 173 с.
46. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учебн. пособие для студентов / Д. Б. Богоявленская. М. : Академия, 2002. 320 с.
47. Богоявленская, Д. Б. Путь к творчеству / Д. Б. Богоявленская. М. : Знание, 1981. 96 с.
48. Большая педагогическая энциклопедия. М., 2005. 720 с.
49. Бондаревская, Е. В. Концепция личностно ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Школа духовности. 1999. № 5. С. 41—52.
50. Бондаревская, Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика, 2004. № 10. С. 23—31.
51. Боно, Э. Латеральное мышление : пер. с англ. / Э. Боно. СПб. : Питер, 1997. 320 с.
52. Боно, Э. Рождение новой идеи: О нешаблонном мышлении : пер. с англ. / Э. Боно. М. : Прогресс, 1976. 143 с.
53. Бордовская, Н. В. Качество высшего образования: проблемы и приоритеты / Н. В. Бордовская // Академические чтения. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. Вып. 3: Теория и практика модернизации отечественного образования. С. 58—61.

54. Бордовский, В. А. Методы педагогического исследования инновационных процессов в школе и вузе : уч.-метод. пособие / В. А. Бордовский. СПб. : Изд-во РГПУ, 2001. 169 с.
55. Браже, Т. Г. Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования / Т. Г. Браже. СПб. : Тускарора, 2006. 164 с.
56. Браже, Т. Г. О литературе в школе : книга для учителя / Т. Г. Браже. СПб. : Издательский дом «МИРС», 2008. 394 с.
57. Браже, Т. Г. Целостное изучение эпического произведения : пособ. для учителя. 2-е изд. перераб. / Т. Г. Браже. СПб. : Фирма «Глагол», 2000. 272 с.
58. Браже, Т. Г. Проблемы изучения литературы в 9 классе вечерней школы : кн. для учителя / Т. Г. Браже. М. : Просвещение, 1986. 175 с.
59. Браже, Т. Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление: тезисы к семинару / Т. Г. Браже. Л. : НИИ НОВ, 1990. С. 39—62.
60. Браже, Т. Г. Развитие творческого потенциала, творческих способностей педагога в различных областях и деятельности досуга / Т. Г. Браже // Педагогические училища в системе непрерывного образования: Опыт, проблемы, перспективы. Ч. 1. СПб., 1996. С. 36—38.
61. Браже, Т. Г. Учитель как профессионал и личность в пространстве культуры / Т. Г. Браже // Мир русского слова. 2003. № 3. С. 56—59.
62. Браже, Т. Г. Обучение новым методическим решениям / Т. Г. Браже // Вечерняя средняя школа. 1989. № 2. С. 59—60.
63. Брандесов, Р. Ф. Полилог урока литературы / Р. Ф. Брандесов // Литература в контексте современности : науч.- метод. сб. Вып. 2. Челябинск, 1998. С. 4—7.
64. Бранский, В. П. Социальная синергетика и акмеология: Теория самоорганизации индивидуума и социума / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. СПб. : Политехника, 2001. 157 с.
65. Брушлинский, А. В. О субъекте мышления и творчества / А. В. Брушлинский // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997.
66. Брякова, И. Е. Готовность студентов к развитию творческих способностей учеников как аспект формирования креативной компетентности будущих учителей-словесников : монография / И. Е. Брякова. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. 200 с.
67. Брякова, И. Е. Креативная компетентность педагога / И. Е. Брякова // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 12. С. 27—28.
68. Брякова, И. Е. Теория и методика обучения литературе (учебно-методический комплекс) : учебно-методическое пособие для студентов 3,4,5 курсов филологического факультета / И. Е. Брякова. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2009. 136 с.

69. Брякова, И. Е. Методика развития творческих способностей учащихся (спецсеминар-практикум) / И. Е. Брякова. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2005. 128 с.

70. Брякова, И. Е. Методика организации и проведения педагогического эксперимента в школе и в вузе : учебно-методическое пособие / И. Е. Брякова. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2005. 40 с.

71. Брякова, И. Е. К вопросу о технологии написания сочинения-ассоциации на литературный текст / И. Е. Брякова // Русская литература в мировом культурном и образовательном пространстве: материалы конгресса МАПРЯЛ : в 2-х томах. Т. 1. Ч. 2. СПб. : МИРС, 2008. С. 173—179.

72. Брякова, И. Е. Этюд как один из способов развития литературно-творческих способностей учащихся / И. Е. Брякова // Литература в школе. 2009. № 3. С. 39—42.

73. Буранок, О. М. Методика изучения русской литературы XVIII века в вузе / О. М. Буранок. Самара : Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 2007. 223 с.

74. Буслаев, Ф. И. О литературе: Исследования. Статьи / Ф. И. Буслаев. М. : Художеств. лит., 1990. 511 с.

75. Быстрова, Е. А. Обучение русскому языку в школе : учебное 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.

76. Валицкая, А. П. Урок как событие культуры: сценарии : учебно-методич. пособие для студентов высших учебных заведений / А. П. Валицкая. СПб. : Изд-во РГПУ, 2006. 32 с.

77. Ванюшкина, Л. М. Город, отрываемый заново: освоение культурного наследия; Петербургская модель: научно-методический сборник / Л. М. Ванюшкина, Л. К. Ермолаева, Е. Н. Коробкова; под ред. Л. М. Ванюшкиной. СПб. : СМИО ПРЕСС, 2006.

78. Вербицкий, А. Н. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы / А. Н. Вербицкий. Жуковский : МИМ МИНК, 2000. 41 с.

79. Вергелес, Г. И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии / Г. И. Вергелес // Известия РГПУ им. А. И. Герцена : научн. журнал. СПб., 2009. С. 7—19.

80. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе / под ред. О. Ю. Богдановой. М., 1984.

81. Вишнякова, Н. В. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения / Н. В. Вишнякова. Минск : Выща школа, 1995. 240 с.

82. В мире литературы. 10 кл. : учебн. для общеобразоват. учреждений / А. Г. Кутузов, А. К. Киселёв, Е. С. Романичева и др.; под ред. А. Г. Кутузова. 5-е изд., стереотип. М. : Дрофа, 2004. 400 с.

83. Водовозов, В. И. Словесность в образцах и разборах / В. И. Водовозов. СПб. : Тип. Ф. С. Социнского, 1865. 437 с.
84. Воронин, А. Н. Диагностика невербальной креативности / А. Н. Воронин // Методы психол. диагностики. Вып. 2 / под ред. А. Н. Воронина. М., 1994.
85. Воронин, А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии / А. Н. Воронин. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. 268 с.
86. Воюшина, М. П. Методические основы начального этапа литературного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. П. Воюшина. СПб., 1999. 32 с.
87. Воюшина, М. П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников : монография / М. П. Воюшина. СПб., 2007. 318 с.
88. Воюшина, М. П. Метаметодический подход к формированию культурного поля школьника : учебно-методическое пособие / М. П. Воюшина, С. А. Кислинская. СПб. : Изд-во РГПУ, 2006. 32 с.
89. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. СПб. : Союз, 1997. 91 с.
90. Выготский, Л. С. Мышление и речь: основополагающие произведения классика отеч. психологии / Л. С. Выготский. М. : АСТ, 2008. 668 с.
91. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учебно-методическое пособие / Е. О. Галицких. М. : Академический Проект, 2004. 240 с.
92. Галицких, Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. О. Галицких. СПб., 2002. 43 с.
93. Галицких, Е. О. Педагогические мастерские как новая технология учебных занятий в вузе / Е. О. Галицких // Вестник ВГПУ. Дидактика. Вып. 1. Киров, 1997.
94. Гаспаров, Б. М. Литературные лейтмотивы / Б. М. Гаспаров. М. : Наука, 1994. 304 с.
95. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI в. / Б. С. Гершунский. М.: Интер-Диалект, 1997. 697 с.
96. Гершунский, Б. С. Концепция самореализации личности в системе обновления ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. 2003. № 10. С. 3—7.
97. Гилфорд, Д. Три стороны интеллекта / Д. Гилфорд // Психология мышления. М., 1965.
98. Гинецинский, В. И. Антропология индивидуализации : учебное пособие / В. И. Гинецинский. СПб. : Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2005. 107 с.
99. Гнатко, М. Н. Проблема креативности и явление подражания / М. Н. Гнатко. М. : Институт психологии РАН, 1994. 43 с.

100. Голубков, В. В. Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. 7-е изд. М. : Учпедгиз, 1962. 496 с.
101. Голубков, В. В. Новый путь. Пособие для литературных бесед и письменных работ / В. В. Голубков. М., 1914. 200 с.
102. Голубков, В. В. Проблемы литературного творчества учащихся / В. В. Голубков // За политехническую школу. 1933. № 5. С. 29—36.
103. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Русский язык и литература» (050301). М., 2005.
104. Готская, И. Б. Методическая система обучения информатике студ. педвузов в условиях рыночной экономики (теоретические основы, практика проектирования) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. Б. Готская. СПб., 1999. 41 с.
105. Грачёва, И. С. Уроки русской литературы : кн. для учителей и учащихся / И. С. Грачёва. СПб. : Велень, 1993. 351 с.
106. Гринвальд-Земскова, А. М. Обучение сочинениям: 5—8 кл. : для преподавателей / А. М. Гринвальд-Земскова. Волгоград : Учитель. 2002. 116 с.
107. Гринвальд-Земскова, А. М. Проблемы жанров и стиля в обучении школьному сочинению (на материале 4—8 классов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. М. Гринвальд-Земскова. Куйбышев, 1971. 22 с.
108. Гуковский, Г. А. Изучение литературного произведения в школе : методологические очерки о методике / Г. А. Гуковский. Тула : Автограф, 2000. 224 с.
109. Гуковский, Г. А. К вопросу о преподавании литературы в школе / Г. А. Гуковский, С. В. Клитин. Ленингр. гор. ИУУ. Л. : Детгиз, 1941. 124 с.
110. Дановский, А. В. Системно-функциональный подход к формированию теоретико-лит. понятий в среднем учебном заведении : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Дановский. М., 1993. 47 с.
111. Джонсон, Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. СПб. : Экономическая школа, 2001. 256 с.
112. Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности: методические рекомендации / авт.-сост. А. Н. Иноземцева. Астрахань : Издат. Дом «Астрахан. ун-т», 2005. 25 с.
113. Диагностика творческой деятельности / под ред. А. С. Кравец. Воронеж, 1989. 140 с.
114. Дилтс, Р. НЛП: Управление креативностью / Р. Дилтс. СПб. : Питер, 2003.
115. Доманский, В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе / В. А. Доманский. Томск : ТГУ, 2000. 472 с.

116. Доманский, В. А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: учебное пособие / В. А. Доманский. М. : Флинта, 2002. 368 с.
117. Доснон, О. Развитие креативности: креативность и обучение / О. Доснон // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной. М. : Изд-во ИПРАН, 1997.
118. Дранков, В. Л. Психология художественного творчества : учебное пособие / В. Л. Дранков. Л. : ЛГИК, 1991. 75 с.
119. Дружинин, В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. М. : СПб., 2001. 224 с.
120. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. СПб. : ПитерКом, 1999. 359 с.
121. Дружинин, В. Н. Экспериментальное исследование: формирующее влияние среды на креативность / В. Н. Дружинин, А. В. Хазратова // Психол. журнал. РАН, 1994. Т. 15. № 4. С. 83—93.
122. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества : учебное пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. М. : Академич. проект: Культура, 2005. 304 с.
123. Ермолаева-Томина, Л. Б. Проблемы развития творческих способностей детей /по материалам зарубежных исследований / Л. Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. 1975. № 5. С. 166—175.
124. Есин, А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения : учебное пособие / А. Б. Есин. 4-е изд., испр. М. : Флинта, Наука, 2002. 248 с.
125. Жабицкая, Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность / Л. Г. Жабицкая. Кишинёв : Штиинца, 1974.
126. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. СПб. : Альянс-Дельта, 2003. 284 с.
127. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. М. : Педагогика, 1987. 160 с.
128. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2007. 208 с.
129. Запесоцкий, А. Какого человека должна сформировать сегодня система образования / А. Запесоцкий // Высшее образование в России. 2003. №3. С. 45—60.
130. Запесоцкий, А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. М. : Наука, 2002. 456 с.
131. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
132. Зинин, С. А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса / С. А. Зинин. 2-е изд., испр. М. : ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2006. 240 с.

133. Зиновкина, М. М. Многоуровневое непрерывное креативное образование и школа : пособие для учителей / М. М. Зиновкина. М., 2002. 48 с.
134. Зиновкина, М. М. Творческое воображение и фантазия (методы развития) : учебное пособие / М. М. Зиновкина, Р. Т. Гареев, А. Б. Юрасов. М. : МГИУ, 1997. 68 с.
135. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики / В. П. Зинченко // Псих.-пед. основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова : учеб. пособие. М. : Гардарики, 2002. 431 с.
136. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. М. : Тривола, 1994. 304 с.
137. Зотова Н. К. Проектирование образовательных систем: теория, модели и технологии обучения : монография / Н. К. Зотова. Волгоград : Перемена, 2004. 93 с.
138. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. М. : АПК и ПРО, 2003. 101 с.
139. Игнатова, В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. 2001. № 8. С. 26—30.
140. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. СПб. : Питер, 2000. 464 с.
141. Изучение литературы в вечерней школе : методическое пособие для учителей / под ред. Т. Г. Браже. М. : Просвещение, 1977.
142. Ильенков, Э. В. Школа должна учить мыслить: учебно-методич. пособие / Э. В. Ильенков. М. : МПСИ; Воронеж : Изд-во НПО «Модэк», 2002. 105 с.
143. Ильницкая, И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 1) / И. А. Ильницкая. М. : Знание, 1985. 80 с.
144. Ильясов, И. И. Система эвристических приемов решения задач / И. И. Ильясов. М., 1992. 139 с.
145. Ингарден, Р. Исследования по эстетике / Р. Ингарден. М. : Иностранная литература, 1962. 172 с.
146. Интеллект и творчество: сборник научных трудов / отв. ред. А. Н. Воронин. М., 1999. 289 с.
147. Интенсификация творческой деятельности студентов. Казань : Изд-во Каз. ун-та, 1990. 187 с.
148. Интерпретация художественного произведения. Факультативный курс для старшеклассников и студентов : учебное пособие / под общей ред. В. Г. Маранцмана. СПб. : САГА, 2007. 138 с.
149. Искусство анализа художественного произведения / сост. Т. Г. Браже. М. : Просвещение, 1971.

150. Йоас, Ханс. Креативность действия / Ханс Йоас. СПб., 2005. 319 с.
151. Ионин, Г. Н. Школьное литературоведение : учебное пособие к спецкурсу / Г. Н. Ионин. Л. : ЛГПИ, 1986. 72 с.
152. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. СПб. : Петрополис, 1997. 204 с.
153. Кан-Калик, В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. Грозный, 1976. 284 с.
154. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. М. : Педагогика, 1990. 144 с.
155. Кармин, А. С. Научные открытия и интуиция: философско-методологический анализ / А. С. Кармин // Природа научного открытия. М., 1986. С. 156—170.
156. Карнаух, Н. Л. Письменные работы по литературе. 9—11 кл. / Н. Л. Карнаух, И. В. Щербина. Изд-во : Дрофа, 2008. 320 с.
157. Карсалова, Е. В. Некоторые вопросы технологии урока / Е. В. Карсалова // Литература в школе. 1997. № 7. С. 101—106.
158. Качурин, М. Г. Влияние анализа на восприятие художественных произведений учащимися 4 класса / М. Г. Качурин // Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. Л., 1972.
159. Качурин, М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроке литературы : книга для учителя / М. Г. Качурин. М. : Просвещение, 1988. 175 с.
160. Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей. М. : Изд. В. М. Саблина, 1906. 261 с.
161. Кейс-стади в учебном процессе: преимущества, методические рекомендации, конкретные примеры / Н. А. Волгин, В. А. Кушлин, Ю. Г. Одегов, А. Н. Фоломьев. М. : Изд-во РАГС, 1997.
162. Княжицкий, А. И. Развитие речи : учеб. пособие для сред. шк. / А. И. Княжицкий, Л. Г. Новикова. М. : Мирос : Изд-во гимназии «Открытый мир», 1994. 76 с.
163. Княжицкий, А. И. Учитель словесности. Подготовка и повышение квалификации / А. И. Княжицкий // Русская словесность. 2003. № 7. С. 2—4.
164. Князева, Е. Н. Синергетика как новое мировоззрение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. 1992. № 2.
165. Князева, Е. Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомыры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. СПб. : Алтея, 2002.
166. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студентов высших и средних учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
167. Козленко, В. Н. К вопросу диагностики креативности учащихся / В. Н. Козленко. М., 1981.

168. Козырев, В. А. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса : научно-методическое пособие / В. А. Козырев, Н. Л. Шубина. 2-е изд., доп. СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2005. 434 с.
169. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. 2-е изд., доп. и переработ. СПб. : Детство-пресс, 2001. 285 с.
170. Колодина, Н. И. Проблемы понимания и интерпретации художественного текста / Н. И. Колодина. Тамбов, 2001. 184 с.
171. Колокольцев, Н. В. Об основах содержания и системы занятий по развитию речи учащихся в связи с изучением литературы в школе / Н. В. Колокольцев // Развитие речи учащихся на уроках литературы. М., 1980.
172. Колокольцев, Е. Н. Искусство на уроках литературы / Е. Н. Колокольцев. Киев, 1991.
173. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллектив. монография. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 392 с.
174. Коновалова, Л. И. Развитие читательского воображения школьников в процессе изучения литературного произведения в школе : учебное издание / Л. И. Коновалова. СПб. : Образование, 1992. 186 с.
175. Корман, Б. О. Изучение текста художественного произведения / Б. О. Корман. М. : Просвещение, 1972. 110 с.
176. Коровина, В. Я. Методические основы совершенствования устной речи учащихся в процессе изучения литературы в школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Я. Коровина. М., 1994. 75 с.
177. Коровина, В. Я. От упражнений к системе совершенствования речи учащихся / В. Я. Коровина. М. : Мнемозина, 1996. 158 с.
178. Коровина, В. Я. Уроки развития устной речи в связи с изучением русской классической литературы в 4—7 кл. / В. Я. Коровина // Развитие речи уч-ся 4—10 кл. в процессе изучения литературы в школе : пособие для учителя / сост. В. Я. Коровина. М. : Просвещение, 1985. С. 63—91.
179. Корст, Н. О. Восприятие литературного произведения и его анализ в школе / Н. О. Корст // Вопросы анализа литературных произведений. М. : Просвещение, 1969.
180. Корст, Н. О. Очерки по методике анализа художественного произведения / Н. О. Корст. М. : Просвещение, 1963. 280 с.
181. Корсунский, Е. А. Психология литературного творчества школьников : учеб. пособ. к спецкурсу / Е. А. Корсунский. Л., 1983. 82 с.
182. Корсунский, Е. А. Развитие литературных способностей писателей-профессионалов в их школьные годы: Роль уроков литературы / Е. А. Корсунский // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 19—75.
183. Краевский, В. В. Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский, В. М. Полонский. Волгоград : Перемена, 2001.

184. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ) / В. В. Краевский. М. : Педагогика, 1997. 264 с.
185. Красило, Т. А. Особенности отношений креативной личности к продуктам творческой деятельности : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Т. А. Красило. М., 2005. 24 с.
186. Креативная педагогика и психология : учебное пособие для системы высших послевузов. и доп. проф. образ. / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. М. : Традиция: Акад. Проект, 2004. 559 с.
187. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей / сост.: Т. А. Барышева и др. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. 414 с.
188. Крупко, А. И. Актуальные креативные характеристики современного педагога / А. И. Крупко // Ценности и смыслы современного образования : материалы Всероссийск. научн-практ. конф. 10—11 дек. 2008. Мурманск : МГПУ, 2009. С. 179—182.
189. Кудина, Г. Н. Как развивать художественное восприятие школьников / Г. Н. Кудина, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. М. : Знание, 1988. 48 с.
190. Кудрявцева, М. Е. Творческое развитие взрослого человека в образовательной деятельности / М. Е. Кудрявцева. СПб. : НОУ «Экспресс», 2006. 271 с.
191. Кудрявцева, М. Е. Учитель как субъект творчества : монография / М. Е. Кудрявцева. СПб. : НОУ «Экспересс», 2006. 192 с.
192. Кудряшев, Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы : пособие для учителей / Н. И. Кудряшев. М. : Просвещение, 1981. 190 с.
193. Кузанский, Н. Сочинения : в 2 т. / Н. Кузанский. М., 1979. Т. 1.
194. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. Л. : Знание, 1985. 32 с.
195. Кулюткин, Ю. Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Ю. Н. Кулюткин. СПб. : Спецлит, 2001. 75 с.
196. Кулюткин, Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности / Ю. Н. Кулюткин. СПб. : СПб. ГУПКМ, 2002. 83 с.
197. Курдюмова, Т. Ф. Пейзаж — средство эстетического воспитания (на уроках литературы) / Т. Ф. Курдюмова. М. : Просвещение, 1965. 157 с.
198. Лавлинский, С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход : учебное пособие для студентов-филологов / Б. А. Ланин. М. : Прогресс-Традиция, ИНФРА, 2003. 384 с.
199. Лавлинский, С. П. Диалог читателя в контексте литературного образования : научно-методическое пособие / С. П. Лавлинский. Кемерово : КРИПК и ПРО, 2002. 203 с.
200. Ланин, Б. А. Методика литературы: прошлое, настоящее, будущее / Б. А. Ланин // Мир образования. 1997. № 5. С. 30—32.

201. Лебедев, О. Е. Что такое качество образования? / О. Е. Лебедев // Высшее образование сегодня. М., 2007. № 2. С. 34—39.
202. Лебедев, О. Е. Компетентный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии, 2004. № 5. С. 3—12.
203. Лезгина, М. Л. «Алгоритм» творчества или творческий потенциал? / М. Л. Лезгина // Философия детства и отрочества. СПб., 2000.
204. Лейбсон, В. И. Уровни эстетического развития и вопрос о замерах литературно-творческих способностей школьников / В. И. Лейбсон // Теория эстетического воспитания. М., 1977.
205. Лейдерман, Н. Л. Уроки для души. О преподавании литературы в школе: статьи / Н. Л. Лейдерман. Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2006. 326 с.
206. Лейдерман, Н. Л. Стиль литературного произведения. Теория. Практикум : учебн. пособие для студентов фак. русск. яз. и лит. / Н. Л. Лейдерман, О. А. Скрипова. Екатеринбург : АМБ, 2004. 184 с.
207. Лейтес, Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия: избранные труды / Н. С. Лейтес. М. : Моск. псих.-соц. институт. Воронеж : МОДЭК, 2008. 478 с.
208. Лейтес, Н. С. Способности и одарённость в детские годы / Н. С. Лейтес. М. : Знание, 1984. 79 с.
209. Лекции по методике преподавания литературы / ред. коллегия: З. Я. Рез, М. Г. Качурин, Н. А. Станчек. Л., 1975. 160 с.
210. Леонов, С. А. Интеграционная деятельность на школьных занятиях по литературе / С. А. Леонов // Изучение и преподавание литературы в школе и вузе: сб. ст. / науч. ред. И. В. Рогожина. Самара : Изд-во СамГПУ, 2001. С. 41—47.
211. Леонов, С. А. Развитие речи учащихся на уроках литературы: методическое пособие / С. А. Леонов. М. : Высш. шк., 1988. 127 с.
212. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Леонтьев. М. : Смысл : Academia, 2004. 345 с.
213. Лернер, И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. М. : Знание, 1976. 64 с.
214. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. М. : Знание, 1974. 64 с.
215. Лесохина, Л. Н. Урок-диспут : пособие для учителя литературы / Л. Н. Лесохина. М. : Л. : Просвещение, 1965. 176 с.
216. Леушканова, С. В. Теоретические основы изучения природы креативности (естественнонаучный аспект) : учебное пособие / С. В. Леушканова. Южно-Сахалинск : СахГУ, 2005. 80 с.
217. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе : учебное пособие. М. : Флинта: Наука, 2002. 368 с.
218. Литература. 10 класс : учебник для общеобразовательных учреждений (базовый и профильный уровни) в трёх частях. Часть 1. 348

Русская литература / под ред. Г. Н. Ионина, Т. Г. Браже. М. : Мнемозина, 2009.

219. Лихолетов, В. В. Технология творчества: теоретические основы, моделирование, практика, реализация в профессиональном образовании : монография / В. В. Лихолетов. Челябинск, 2001. 288 с.

220. Лосский, Н. О. Мир как осуществление красоты. Основы эстетики / Н. О. Лосский. М., 1998.

221. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история / Ю. М. Лотман. М. : Языки русской культуры, 1999. 464 с.

222. Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. М. : Наука, 1978. 127 с.

223. Лук, А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. М. : Знание, 1982. 175 с.

224. Майман, Р. Р. Практикум по методике преподавания литературы : учебное пособие для студентов пединститутов / Р. Р. Майман. М. : Просвещение, 1985. 192 с.

225. Маймин, Е. А. Теория и практика литературного анализа : учебное пособие для студентов пединститутов / Е. А. Маймин, Э. В. Слина. М. : Просвещение, 1984. 160 с.

226. Максимова, С. В. Творчество: созидание или деструкция? / С. В. Максимова. М. : Академич. проект, 2006. 224 с.

227. Маранцман, В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников / В. Г. Маранцман. Л. : Просвещение, 1974. 176 с.

228. Маранцман, В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В. Г. Маранцман // Литература в школе. 1998. № 8. С. 91—98.

229. Маранцман, В. Г. Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу : кн. для уч-ся / В. Г. Маранцман. М. : Просвещение, 1986. 124 с.

230. Маранцман, Е. К. От образа к смыслу: развитие образного и концептуального мышления школьников на уроках литературы / Е. К. Маранцман. СПб. : Наука : Сага, 2005. 112 с.

231. Маранцман, В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. М. : Просвещение, 1977. 206 с.

232. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. СПб. : Евразия, 1999. 432 с.

233. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу, Г. Абрахам. СПб. : Евразия, 1999. 479 с.

234. Матиас, Нёльке. Техники креативности : пер с нем. / Нёльке Матиас, М. : Изд-во ОНЕГ-Л., 2006. 144 с.

235. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. М. : Школа-пресс, 1993. 127 с.

236. Матюшкин, А. М. Проблемная ситуация в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. М. : Педагогика, 1972. 208 с.
237. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / под ред. Е. Н. Колокольцева. М. : Просвещение, 1990. 221 с.
238. Мелик-Пашаев, А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. М. : Просвещение, 1981. 153 с.
239. Мелик-Пашаев, А. А. Способности человека к художественному творчеству / А. А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. 1996. № 4. С. 30—35.
240. Менчинская, Н. А. Обучение и умственное развитие / Н. А. Менчинская // Обучение и развитие. М. : Просвещение, 1966.
241. Меркин, Г. С. Нетрадиционные приёмы изучения поэтических текстов в школе / Г. С. Меркин // Проблемы стиховедения и поэтики. Алма-Ата, 1990. С. 166—168.
242. Меркин, Г. С. Путь к сотворчеству: уроки и внеклассная работа по литературе : кн. для учителя: из опыта работы / Г. С. Меркин, Б. Г. Меркин. М. : Просвещение, 1991. 128 с.
243. Методика преподавания литературы / под ред. З. Я. Рез. М., 1985.
244. Методика преподавания литературы : пособие для студентов и преподавателей : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. М. : Просвещение, 1995. 286 с.
245. Методика преподавания литературы : пособие для студентов и преподавателей : в 2 ч. Ч. 2 / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. М. : Педагогика, 1995. 228 с.
246. Методика преподавания литературы: программы дисциплин предметной подготовки по специальности «Филология». М. : Флинт: Наука, 1999. 80 с.
247. Методика преподавания литературы : хрестоматия-практикум : учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. завед. / автор-составитель Б. А. Ланин. М. : Академия, 2003. 384 с.
248. Мишати́на, Н. Л. Обучение концептам эмоций в 7—9 классах на текстовой основе / Н. Л. Мишати́на // Текст в пространстве культуры и образования : сб. статей. СПб., 2001. С. 182—195.
249. Модернизация системы образования: подходы, решения, опыт реализации : сборник науч. тр. СПб. : ГНУ ИОВ РАО, 2006. 166 с.
250. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. М. : Педагогика, 1976. 224 с.
251. Молдавская, Н. Д. Самостоятельная работа над языком художественного произведения / Н. Д. Молдавская. М., 1964.
252. Моляко, В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. Киев : Знание, 1978. 45 с.
253. Мукаржовский, Я. Исследования по эстетике и теории искусства / Я. Мукаржовский. М. : Искусство, 1994. 605 с.
254. Мурин, Д. Н. Творчество урока / Д. Н. Мурин. СПб. : С.-Петербург. гос ун-т пед. мастерства, 1998. 186 с.

255. Муштавинская, И. В. Рефлективные технологии в обучении взрослых / И. В. Муштавинская. СПб. : СПбАППО, 2008. 96 с.
256. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М. : Педагогика, 1990. 102 с.
257. Нафтульев А. И. «Резонансная» модель развития креативности у школьников / А. И. Нафтульев, Н. Н. Тылец // Вестник Северо-Зап. отделения РАО. СПб. : Изд-во СПб. ГУП, 2003. Вып. 8. 404 с.
258. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Вестник образования России: сб. приказов и инструкций Мин. обр. и науки РФ. 2010. № 4. С. 62—70.
259. Никифорова, О. И. Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. М. : Книга, 1972. 129 с.
260. Николина, Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. А. Николина. М. : Академия, 2003. 256 с.
261. Никольский, В. А. Методика преподавания литературы в средней школе / В. А. Никольский. М. : Просвещение, 1971. 256 с.
262. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Никольский. М. : Эгвес, 2000. 272 с.
263. Новиков, Л. А. Художественный текст и его анализ / Л. А. Новиков. М. : Рус. яз., 1988. 304 с.
264. Новлянская, З. Н. О способностях к литературному творчеству / З. Н. Новлянская // Искусство в школе. 1996. № 4. С. 35—40.
265. О литературном творчестве школьников : сборник статей / под редакцией Е. Г. Савченко. Вып. 2. М. : АПН РСФСР, 1963. 40 с.
266. Образование в поисках человеческих смыслов / под ред. Е. В. Бондаревской. Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 1995. 216 с.
267. Образование взрослых: цели и ценности / под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. СПб. : ИОВ РАО, 2002. 188 с.
268. Образование студента: теоретические и практические аспекты проблемы развития субъектной позиции в условиях педагогического вуза / под ред. А. Г. Гогоберидзе. СПб., 2001.
269. Овсяннико-Куликовский, Д. Н. Вопросы психологии творчества / Д. Н. Овсяннико-Куликовский. СПб., 1902. 301 с.
270. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования XX в. / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. СПб. : РХГИ, 2004. 520 с.
271. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Просвещение, 2004.
272. Оренбургский край в русской литературе: хрестоматия по литературному краеведению для 9—11 классов / авт.-составитель А. Г. Прокофьева. Оренбург : Оренбургское литературное агентство, 2003. 320 с.

273. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молод. гвард., 1997. 416 с.
274. Острогорский, В. П. Детей воспитывает в чтении художник-человек и литератор / В. П. Острогорский // Педагогический листок. 1885. № 1.
275. Острогорский, В. П. О литературном образовании, получаемом в наших средних учебных заведениях / В. П. Острогорский. СПб., 1983. 18 с.
276. Панов, Б. А. Образовательная технология и уроки литературы: интерпретация текстов / Б. А. Панов // Школьные технологии. 2002. № 4. С. 109—111.
277. Педагогические технологии в вузе и школе: сборник научных трудов. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2003. Вып. 1. 348 с.
278. Польшаева, О. В. Возможности технологии «Дебаты» / О. В. Польшаева // Открытое образование. М., 2006. С. 58—64.
279. Пономарёв, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарёв. М. : Наука, 1976. 302 с.
280. Практикум по методике преподавания литературы : учеб. пособие для студ. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Зинин, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов; под ред. О. Ю. Богдановой. М. : Академия, 1999. 120 с.
281. Прангишвили, И. В. Системный подход и общественные закономерности / И. В. Прангишвили. М. : Синтег, 2000. 416 с.
282. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5—11 кл. (Базовый уровень) : учебное издание / под ред. В. Я. Коровиной. 6-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2005. 222 с.
283. Программа литературного образования. 5—9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. 3-е изд. М. : Просвещение, 2007. 213 с.
284. Программа литературного образования. 10—11 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М. : Просвещение, 2005. 176 с.
285. Прокофьева, А. Г. Анализ художественного произведения в аспекте его пространственных характеристик : монография / А. Г. Прокофьева, В. Ю. Прокофьева. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2000. 160 с.
286. Прокофьева, В. Ю. Анализ художественного текста в аспекте его пространственных характеристик : практикум для студентов-филологов и учащихся гимназических классов / В. Ю. Прокофьева, Ю. Г. Пыхтина. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2004. 152 с.
287. Пропп, В. Я. Морфология сказки / В. Я. Пропп. 2-е изд. М. : Наука, 1969. 168 с.
288. Просецкий, В. А. Психология подражания : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. А. Просецкий. М., 1974. 53 с.
289. Просецкий, В. А. Психология творчества / В. А. Просецкий. М. : Просвещение, 1989.
290. Равен, Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Джон Равен. М. : Когито-центр, 2002. 394 с.

291. Развитие речи учащихся на уроках литературы. М. : МГПИ, 1980. 102 с.
292. Развитие речи школьников в процессе изучения литературы // Методика преподавания литературы : пособие для студентов и преподавателей : в 2-х ч. Ч. 2 / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. М. : Просвещение, Владос, 1995. С. 206—239.
293. Развитие творческого потенциала и изучение профессионального мастерства учителя литературы : методические рекомендации / сост. Т. Г. Браже. М. : АПН ССР, 1986. 36 с.
294. Рассел, Б. Искусство мыслить : пер. с англ. / Б. Рассел. М. : Дом интеллект. кн., 1999. 240 с.
295. Рахимов, А. З. Педагогическая технология творческого развития / А. З. Рахимов. Уфа : Творчество. 2003. 140 с.
296. Рахимов, А. З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности : учебн. пособие по спецкурсу / А. З. Рахимов. Уфа : БГПИ, 1988. 167 с.
297. Ревякин, А. И. Проблемы изучения и преподавания литературы : учебное пособие для пединститутов / А. И. Ревякин. М. : Просвещение, 1972. 367 с.
298. Рез, З. Я. Организация творческой деятельности учащихся на занятиях по литературе / З. Я. Рез // Сб. науч. тр. Л., 1979.
299. Рибо, Т. Опыт исследования творческого воображения : пер. с фр. / Т. Рибо. СПб. : Тип. Л. Ф. Пантелеева, 1901. 232 с.
300. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций. Очерки по герменевтике / П. Рикёр. М., 1995.
301. Роговер, Е. С. Русская литература XX века / Е. С. Роговер. СПб. : Форум. Сага. 2010. 496 с.
302. Роговер, Е. С. Эстетические беседы на уроках и сочинения учащихся. Вып. 1. / Е. С. Роговер. Петрозаводск, 1993. 140 с.
303. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / К. Роджерс. М. : Прогресс, Универс. 1994. 480 с.
304. Роджерс, К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. 1990. № 1.
305. Романичева, Е. С. Школьное литературное образование и задачи современной методической науки (к постановке проблемы) / Е. С. Романичева // Русская словесность. 2004. № 5. С. 2—5.
306. Рубинштейн, С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3—15.
307. Рубинштейн, С. Л. Избранные философско-психологические труды / С. Л. Рубинштейн. М. : Наука, 1997. 462 с.
308. Русова, Н. Ю. Дидактический материал: теория и практика моделирования : монография / Н. Ю. Русова. Н. Новгород, 2002. 219 с.
309. Русова, Н. Ю. Современные технологии в науке и образовании: программа и терминологический словарь / Н. Ю. Русова. Н. Новгород, 2002. 230 с.

310. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения : пособие для учителя / М. А. Рыбникова. М. : Просвещение, 1963. 314 с.
311. Рыбникова, М. А. Письменные работы по литературе в старших классах / М. А. Рыбникова // Литература в школе. 1941. № 3. С. 30—36.
312. Рыжкова, Т. В. Литературное развитие школьников в процессе диалога читателя и писателя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 21 с.
313. Рыжкова, Т. В. Полилог и информационные технологии в образовательном процессе / Т. В. Рыжкова // Воспитание языковой личности в изучении литературы: сб-к научн. статей по итогам Всеросс. научно-метод. конференции. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. С. 112—115.
314. Рындак, В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) : монография / В. Г. Рындак. М. : Педагогический вестник, 1997. 244 с.
315. Садовничий, В. А. Традиции и современность / В. А. Садовничий // Высшее образование в России. 2003. № 1. С. 11—18.
316. Свирина, Н. М. Культурный контекст на уроках литературы : кн. для учителя / Н. М. Свирина. СПб. : Глагол, 1999. 152 с.
317. Свирина, Н. М. Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1999. 37 с.
318. Селевко, Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 144 с.
319. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. Т. 1 / Г. К. Селевко. М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
320. Семенов, И. Н. Рефлексия и организация творческого мышления, метод микрооткрытий / И. Н. Семёнов. Новосибирск, 2001. 141 с.
321. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии : монография / В. В. Сериков. Волгоград : Перемена, 1994. 150 с.
322. Симонов, В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя : учеб. пособие / В. П. Симонов. М. : Междунар. пед. акад., 1995. 192 с.
323. Сеницын, Е. С. Теория творчества. Структурный анализ мышления. Теория интегрированного обучения / Е. С. Сеницын. Новосибирск : НГАХА, 2001. 448 с.
324. Скиргайло, Т. О. Методика обучения работе над сочинениями нетрадиционных жанров : пособие для учителей / Т. О. Скиргайло. М. : ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2004. 352 с.
325. Скоробокатов, В. А. Феномен воображения: Философия для педагогики и психологии : учебн. пособ. / В. А. Скоробокатов, Л. И. Коновалова. СПб., 2002. 183 с.

326. Слостенин, В. А. Доминанта деятельности / В. А. Слостенин // Вестник образования. 1997. № 7. С. 27—30.
327. Смелькова, З. С. Формирование умения создавать текст как речевой жанр (на материале жанра интервью) / З. С. Смелькова // Стилистика и культура речи в школе: тезисы докладов Всероссийской научно-практич. конференции. Самара, 1993. С. 40—42.
328. Смелькова, З. С. Литература как вид искусства : книга для учителей и учащихся / З. С. Смелькова. 2-е изд. М. : Флинта, Наука, 1998. 280 с.
329. Современные образовательные технологии : учебное пособие / В. И. Гинецинский, Л. А. Головей. М. : Изд-во КноРус, 2010. 432 с.
330. Соколов, Н. М. Изучение литературных произведений / Н. М. Соколов. М. : Л. : ГИЗ, 1928. 160 с.
331. Соколов, Н. М. Устное и письменное слово учащихся / Н. М. Соколов. М. : Л. : Гос. изд-во, 1927. 119 с.
332. Солдатова, Е. Л. Креативность в структуре личности (на прим. развития креативности в подростковом возрасте) : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Е. Л. Солдатова. СПб., 1996. 16 с.
333. Спенсер, Лайл М.-мл. Компетенции на работе / пер с англ. / Лайл М.-мл Спенсер, Сайн М. Спенсер. М. : НИРО, 2005. 384 с.
334. Способы определения креативности: методические материалы по психологии // сост. О. М. Разумникова. Новосибирск, 2002. 35 с.
335. Станчек, Н. А. Взаимосвязь устной и письменной речи при выполнении учащимися творческих заданий / Н. А. Станчек // Развитие речи учащихся 4—10 кл. в процессе изучения литературы в школе : пособие для учителей / составитель В. Я. Коровина. М. : Просвещение, 1985. С. 21—27.
336. Стернберг, Р. Инвестиционная теория креативности / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психол. журнал. Т. 19. 1998. № 2. С. 144—160.
337. Стил, Дж. Л. Критическое мышление — углубленная методика : пособие / Дж. Л. Стил, К. С. Мередит, Ч. Темпл. Пособие 4. М., 1997.
338. Стоюнин, В. О преподавании русской литературы / В. Стоюнин. СПб. : Типолиграф. Паульсона и К., 1864.
339. Субетто, А. И. Онтология и эпистемология компетентного подхода. Классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. СПб. : Кострома : КГУ им. Некрасова. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
340. Субетто, А. И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония (этюды креативной онтологии) / А. И. Субетто. М. : Логос, 1992. 202 с.
341. Творческая направленность деятельности педагога / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Л., 1981. 78 с.
342. Творческая работа учащихся в процессе изучения литературы : сб. статей / под ред. Н. В. Колокольцева. М. : Просвещение, 1964. 48 с.
343. Теория и практика модернизации отечественного образования // Академические чтения. Вып. 3. СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2002. 192 с.

344. Теория метафоры : сб. научных статей. М., 1990.
345. Теплов, Б. М. Способности и одарённость. Избранные соч. : в 2-х т. Т. 2 / Б. М. Теплов. М. : Педагогика, 1985.
346. Терентьева, Н. П. Работа с одарёнными детьми: методика научного поиска / Н. П. Терентьева // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3. Филология, 1997. № 2. С. 165—189.
347. Тимофеев, Л. И. О преподавании теории литературы в школе / Л. И. Тимофеев // Литература в школе. 1946. № 3—4. С. 81—84.
348. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. М. : Учпедгиз, 1953. С. 323—324.
349. Торшина, К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К. А. Торшина // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 123—132.
350. Третьяков, П. И. Технология модульного обучения в школе : практико-ориентированная монография / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский / под ред. П. И. Третьякова. М. : Новая школа, 1997. 352 с.
351. Трифонова, И. Г. Влияние совпадения интроверсии-экстраверсии учителя и ученика на уровень развития креативности // Интеллект и творчество : сб. научн. трудов / И. Г. Трифонова, А. Н. Воронин; отв. ред. А. Н. Воронин. М. : Институт психологии РАН, 1999. 289 с.
352. Трифонова, И. Г. Исследование влияния соответствия личностных особенностей учителя и ученика на креативность и обучаемость последнего // Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия: сб. научн. трудов / И. Г. Трифонова, А. Н. Воронин. М. : Институт психологии РАН, 2001. 276 с.
353. Тряпицына, А. П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А. П. Тряпицына. Л. : ЛГПИ, 1989. 91 с.
354. Туник, Е. Е. Опросник креативности Джонсона / Е. Е. Туник. СПб. : УПМ., 1997. 10 с.
355. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. СПб. : СПб. ГУПМ., 1997. 34 с.
356. Тюпа, В. И. Анализ художественного текста : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Тюпа. М. : Академия, 2006. 331 с.
357. Тюпа, В. И. Мастерская стиха. Рабочая тетрадь по литературе для 5—6 классов / В. И. Тюпа. М. : Издательство РГГУ, 1999.
358. Уиддет, С. Руководство по компетенциям : пер с англ. / С. Уиддет, С. Халлифорд. М. : NIPPO, 2003. 228 с.
359. Урок литературы — урок искусств (Интерпретация художественного текста и содружество искусств на уроке литературы) : методич. рекоменд. для учителей. М. : Изд-во МАИ, 1995. 112 с.
360. Ухтомский, А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. М. : Л. : Наука, 1966. 273 с.
361. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 «Филология». М., 2010.

362. Фёдорова, О. Синергетическая модель образования / О. Фёдорова // Мир образования. 1997. № 55. С. 14—16.
363. Философия образования и творчество / сост., предисл. В. И. Стрельченко. СПб. : РХГИ, 2002. 532 с.
364. Франкл, В. Человек в поисках смысла : пер. с англ. и нем. / В. Франкл. М. : Прогресс, 1990. 366 с.
365. Фромм, Э. Избранные труды. Э. Фромм. М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2000. 222 с.
366. Фураева, Л. Д. Уроки словесности — уроки со-творения «самовитого слова» : сб. «И пальцы просятся к перу, перо к бумаге» / Л. Д. Фураева; сост. Л. Д. Фураева, Е. В. Миненко. СПб. : Гос. уни-верс. пед. мастерства, 1997. С. 12—36.
367. Хализев, В. Е. Теория литературы : учебник / В. Е. Хализев. 3-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 2002. 437 с.
368. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
369. Хеллер, К. П. Лонгитюдное исследование одаренности / К. П. Хеллер, К. Перлет, В. Спервальд // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 120—127.
370. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследова-ния / М. А. Холодная. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
371. Хуторской, А. В. Педагогические средства реализации эври-стического потенциала образования / А. В. Хуторской // Педагогика. 2009. № 3. С. 17—24.
372. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции: Технологии кон-струирования / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 5.
373. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и техно-логия креативного обучения / А. В. Хуторской. М. : МГУ, 2003. 416 с.
374. Хуторской, А. В. Как обучать творчеству? / А. В. Хуторской // Дополн. образов. 2001. № 1. С. 12—20.
375. Ценностно-мотивационные ориентации студентов вузов в со-временной России / под ред. И. А. Зимней. М. : Исслед. центр проблем кач-ва подготовки специалистов, 2000. 87 с.
376. Чертов, В. Ф. Литература как предмет преподавания в рус-ской школе XIX — нач. XX в. (истоки, эволюция, концепции учебного курса) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. 40 с.
377. Чокмаева, Г. А. Креативность и ее развитие у детей младше-го школьного возраста : учеб.-метод. пособие / Г. А. Чокмаева. Карача-евск : КЧГУ, 2005. 67 с.
378. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М. А. Чошанов. М. : Народное образование, 1996. 160 с.
379. Шадриков, В. Д. Введение в психологию способностей чело-века / В. Д. Шадриков. М. : Логос, 2002. 159 с.

380. Шамрей, Л. В. Образный диалог времен как принцип и способ изучения художественной культуры / Л. В. Шамрей. Н. Новгород, 1993. 113 с.
381. Широва, И. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация / И. А. Широва, Е. А. Гончарова. СПб., 2007. 472 с.
382. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. М. : Академия, 2000. 288 с.
383. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В. С. Библера. Кемерово : АЛЕФ, 1993. 416 с.
384. Шлейермахер, Ф. Герменевтика : пер. с нем. / Ф. Шлейермахер. СПб. : Европ. дом, 2004. 241 с.
385. Шолпо, И. Л. Урок литературы — урок искусства: интерпретация художественного текста и содружество искусств на уроках литературы / И. Л. Шолпо. М. : МАИ, 1995. 110 с.
386. Шубинский, В. С. Педагогика творчества учащегося / В. С. Шубинский / Сер. педагогика и психология. М. : Знание, 1988. № 8. 80 с.
387. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. М. : ЛПННО, 1994. 153 с.
388. Эткинд, Е. Г. «Внутренний человек» и внешняя речь: Очерки психоэтики русской литературы XVIII—XIX вв. / Е. Г. Эткинд. М. : Языки русской культуры, 1999. 448 с.
389. Юркевич, В. С. О «наивной» и «культурной» креативности / В. С. Юркевич // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997. 416 с.
390. Ягункова, В. П. Индивидуально-психологические особенности школьников, способных к литературному творчеству / В. П. Ягункова // Вопросы психологических способностей школьников. М., 1964. С. 21—29.
391. Ягункова, В. П. Формирование компонентов литературных способностей у школьников 5 класса / В. П. Ягункова; под ред. В. А. Крутецкого // Вопр. психологии способностей. М. : Педагогика, 1973. С. 175—214.
392. Ядровская, Е. Р. Интерпретация художественного произведения как процесс творческого отношения к миру и духовно-нравственного преображения личности / Е. Р. Ядровская // Герменевтический подход в гуманитарном образовании : коллективная монография / под ред. Е. О. Галицких. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. С. 117—132.
393. Ядровская, Е. Р. Проблема творческих работ в школьном литературном образовании / Е. Р. Ядровская // Известия РГПУ им. Герцена. № 112. СПб., 2009. С. 63—71.
394. Якиманская, И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. М. : Просвещение, 2000. 176 с.
395. Felhusen, J. F. Creativity: A. Knowledge Base, Metacognitive skills, and personality Factors // J. of creat. Beh. 1995. Vol. 29. 34. P. 255—257.

ПРИЛОЖЕНИЕ

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА

Уважаемые студенты! С целью выявления ваших ожиданий от процесса обучения в вузе просим ответить на несколько вопросов. Ваши ответы помогут совершенствовать этот процесс.

1. *Что стало решающим в вашем выборе профессии?*

Желание стать филологом; увлечённость литературой; любовь к детям; желание самореализоваться в роли учителя; небольшой конкурс на факультете; случай; что ещё?

2. *Что стало для вас необычным и неожиданным, когда вы оказались в новом качестве — студента?*

Учебный процесс; общение с преподавателями; общение со студентами; большая самостоятельная работа; креативная среда; сотворчество; большой объём учебного материала; требовательность преподавателей; что ещё?

3. *Что вас разочаровало?*

4. *Что вас обрадовало?*

5. *Как вам кажется, насколько вы подготовлены к решению творческих задач?*

Готов; недостаточно готов; не готов; не знаю; нас к этому школа не готовила; что ещё?

6. *Креативны ли вы? Креативность — способность к творчеству, принятию и созданию нового, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей.*

Да; нет; скорее да, чем нет; не знаю, что это такое.

7. *Чего ожидаете от учёбы в вузе?*

Хороших знаний по предметам; психологической подготовки к самостоятельной деятельности; обучения педагогическому мастерству; учебного процесса, способствующего творческому самовыражению; хорошей культурологической подготовки; чего ещё?

Экспресс-метод Д. Джонсона (экспертная оценка)

Объект: ученики общеобразовательной школы.

Предмет исследования: креативные способности учеников.

Цель исследования: выявить уровень креативности учеников.

Опросник креативности Д. Джонсона является экспресс-методом психодиагностики креативности. Оценка надёжности опросника Д. Джонсона в нашей стране проведена Е. Туник (Психодиагностика творческого мышления: Креативные тесты. СПб., 1997). Опросник состоит из восьми характеристик творческого мышления и поведения. Заполнение его требует минимальной затраты времени (10—30 минут).

Общая оценка креативности является суммой баллов по 8-ми характеристикам (минимальная оценка — 8, максимальная — 40 баллов).

Творческая личность способна:

1. Ощущать тонкие, неопределенные, сложные особенности окружающего мира (чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей).
2. Выдвигать и выражать большое количество различных идей в данных условиях (беглость).
3. Предлагать разные виды, типы, категории идей (гибкость).
4. Предлагать дополнительные детали, идеи, версии или решения (находчивость, изобретательность).
5. Проявлять воображение, чувство юмора и развивать гипотетические возможности (воображение, способности к структурированию).
6. Демонстрировать поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы (оригинальность, изобретательность и продуктивность).
7. Воздерживаться от принятия первой пришедшей в голову, типичной, общепринятой позиции, выдвигать различные идеи и выбирать лучшую (независимость, нестандартность).
8. Проявлять уверенность в своем решении, несмотря на возникшие затруднения, брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, содействующее решению проблемы (уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение).

Лист ответов

Дата _____ Школа _____ Класс _____ Возраст _____

Респондент (Ф.И.О.) _____

(заполняющий анкету)

В листе ответов номерами от 1 до 8 отмечены характеристики творческого проявления (креативности). Их перечень см. в тексте опросника.

Пожалуйста, оцените, используя пятибалльную систему, в какой степени у каждого ученика проявляются вышеописанные характеристики.

Уровень креативности	Сумма баллов
Очень высокий	40—34
Высокий	33—27
Нормальный, средний	26—20

Возможные оценочные баллы:

- 1 — никогда
- 2 — редко
- 3 — иногда
- 4 — часто
- 5 — постоянно

Опросник С. Рензулли (для самооценки учеников)

Объект исследования: ученики общеобразовательной школы.

Предмет исследования: самооценка креативных способностей учеников; наличие позитивного компонента в обучении.

Цель исследования: выявить уровень креативных способностей учеников.

Я:

1. Любопытен в самых разных областях: постоянно задаю вопросы о чем-либо и обо всем.

2. Выдвигаю большое количество различных идей или решений проблем; часто предлагаю необычные, нестандартные, оригинальные ответы.

3. Свободен и независим в выражении своего мнения, иногда горяч в споре; упорный и настойчивый.

4. Способен рисковать; предприимчив и решителен.

5. Предпочитаю задания, связанные с «игрой ума»; фантазирую, обладаю воображением («интересно, что произойдет, если...»); манипулирую идеями (изменяю, тщательно разрабатываю их); люблю заниматься применением, улучшением и изменением правил и объектов.

6. Обладаю чувством юмора и вижу смешное в ситуациях, которые не кажутся смешными другим.

7. Осознаю свою импульсивность и принимаю это в себе, более открыт восприятию необычного в себе; проявляю эмоциональную чувствительность.

8. Чувствую прекрасное; уделяю внимание эстетическим характеристикам вещей и явлений.

9. Имею собственное мнение и способен его отстаивать; не боюсь быть непохожим на других; индивидуалист, не интересуюсь деталями; спокойно отношусь к творческому беспорядку.

10. Критикую конструктивно; не склонен полагаться на авторитетные мнения без их критической оценки.

Лист ответов (Шкала креативности)

Дата _____ Школа _____ Класс _____ Возраст _____

Респондент (Ф.И.О.) _____

(заполняющий анкету)

В опроснике под номерами от 1 до 10 отмечены характеристики креативности. Пожалуйста, оцените, используя четырехбалльную систему, в какой степени Вы обладаете данными качествами.

Возможные оценочные баллы:

4 — постоянно проявляете их

3 — часто

2 — иногда

1 — редко

СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА УЧЕНИКАМИ ПОД РУКОВОДСТВОМ СТУДЕНТОВ

Письмо литературного героя

Письмо Долли Облонской

Юлия С., 10 класс

Mon chere et excellete amie Alexandrine. Я была очень рада получить твое письмо от 13 июня. Спасибо, что не забываешь о своем верном друге, несмотря на длительную разлуку, ведь прошло уже 2 года, как вы с Сержем путешествуете по Европе после свадьбы. Уверена, Париж и Венеция производят на тебя неизгладимое впечатление. В своем письме ты спрашивалась о здоровье тата и рара, Кити, Натали. Что же?! Мата и рара были безумно рады получить весточку от своей крестной дочери, они также питают надежду, что после того как в Европе уже нечего будет смотреть, вы с Сержем обязательно посетите дом Щербацких (я в свою очередь присоединяюсь к их пожеланиям и очень надеюсь на твое возвращение). Натали счастлива в браке с Арсением, и они воспитывают двух замечательных мальчиков. В их жизни, пожалуй, произошло лишь одно tris petite изменение: Арсений оставил дипломатическую службу и теперь служит в дворцовом ведомстве в Москве. А это значит, что теперь Натали проводит не так много времени в столицах и за границей. Она стала ближе к нам, к своим любимым сестрам. А вот в отношении Кити, Alexandrine, я вынуждена тебя разочаровать. Сообщаю тебе, моя бесценная подруга, что Кити вышла замуж, но вопреки твоим надеждам не за господина Вронского, а за Константина Левина, чему вся наша семья рада. Кити и Константин очень любят друг друга, и сейчас моя младшая сестренка ждет ребенка. Все мы очень переживаем, ведь это будет их первенец. Особенно волнуется Константин, да это и понятно. В своем письме ты также спрашивала о судьбе Анны. Скажу тебе правду, я долго сомневалась, писать или не писать тебе о событиях, которые не оставили равнодушными ни одного светского человека. Но рассудив, что вас с Анной связывает давняя дружба, я питаю надежду, что ты не будешь к ней чересчур строга и отнесешься с пониманием к ее непростому положению. Дело в том, что Анна ушла от Алексея Александровича Каренина к г-ну Вронскому, так

и не получив развода. Я думаю, ты сама понимаешь, как отнеслось к этому общество, их нигде не принимают (если быть более точной, не их, а именно Анну), двери всех светских домов закрыты для нее, но Анну это не сильно беспокоит, она терзается другим: Алексей Александрович оставил у себя Сережу, их сына. Это Анне очень тяжело пережить. Хотя сейчас она вместе с Вронским живет в его имении, у них растет прелестная девочка. Все вроде бы наладилось, но я-то вижу, что Анна страдает без Сережи. Я недавно нанесла ей визит. Сейчас я гощу у Кити, а имение Вронского расположено недалеко от имения К. Анна живет роскошно и пытается делать вид, что счастлива, но самое страшное, что это неправда. Мне жаль Анну, она прекрасный человек, заслуживающий счастья, я это знаю, она поддержала меня в самые тяжелые секунды моей жизни. Я ее не осуждаю и прошу тебя, Alexandrine, воздержаться от преждевременных выводов насчет Анны.

В остальном все так же, наши со Стивой дела постепенно налаживаются, и я счастлива в кругу моей семьи, в кругу моих обожаемых детей. Но сейчас, прошу прощения, я вынуждена прервать mon litter. Маленький Гриша опять дерется с Машей. Нужно бежать их разнимать и читать нотацию о том, что воспитанные и добрые дети себя так не ведут. Гриша и Маша разрыдаются у меня на коленях и попросят прощения, сказав, что больше так не будут.

Прощай, Alex. Мне тебя очень не достает. Прошу, возвращайся в Москву поскорее. Ведь дом Щербацких будет рад принять у себя такую гостью.

Всегда с тобой Долли Облонская.

**Дневниковые записи Наташи Станкевич
(по мотивам рассказа И. А. Бунина «Натали»
(цикл «Темные аллеи»)).**

Светлана Н., 10 класс

15 июля. Наверное, оставшуюся часть лета проведу в имении Черкасовых у Сони. Мы прекрасно проводим время: читаем, купаемся, вышиваем, беседуем. Сегодня Соня сказала, что ждет приезда своего кузена, Виталия Петровича Мещерского. Он должен приехать к ужину. Ждем с нетерпением. Прекрасно... Умирать от нетерпения весь вечер и так никого и не дожидаться. Ну ничего: завтра познакомлюсь с новым гостем.

16 июля. Видела его, но только мельком, но и этого уже достаточно... Я была еще не причесана и в одной легкой распашонке из чего-то оранжевого. Наверное, так нелепо получилось. Представляю, какое впе-

чатление я произвела. Кажется, Виталий Петрович очень мил... Посмотрим, что же будет завтра.

17 июля. Сегодня мы разговаривали. Я не знаю, не понимаю этого Виталия Петровича... То он бросает на меня неоднозначные взгляды, я стараюсь делать вид, что не замечаю их. Мне не по себе, ведь вроде бы его взгляд наполнен восхищением, обожанием, и все это, кажется, вполне искренне, но я замечаю, я не слепая и понимаю, что между ним и Соней что-то есть, кажется он ее любит. Должен любить. Но это ли меня пугает больше всего? Боюсь, что другое: я сама начинаю влюбляться в него, и не знаю что же мне делать. Нет, уже знаю... Он любит Соню и никогда не узнает о моих чувствах. Буду вести себя с ним холодно. В разговорах ничего лишнего.

25 июля. Я запуталась. С трудом понимаю, что происходит... Мы читали «Обрыв» и больше ничего... И тут он едва не сказал, что любит меня... и... и... отрекся от Сони. Сказал, что любит ее как сестру, не более того. Мне немного грустно... Вряд ли это «отречение» было осознанным. Его напугала моя прямота, он, наверное, лишь догадывается, что я всё знаю о нем и о Соне. Я влюбляюсь всё сильнее. Нужно избегать Его (кажется, уже все кроме него заметили мое чувство, так тщательно скрываемое). Тут еще Соня заболела. Пожалуй, это только к лучшему. Домашние хлопоты не дадут мне до конца погрузиться в роман.

2 августа. Сегодня я совершила самую ужасную ошибку в своей жизни. Я сказала, что люблю его, но получилось это не так, как я всегда себе представляла. Поспешно... Невыразительно... Все было хорошо, если бы не эта гроза... И зачем я пошла к Соне, зачем проходила линию его комнаты, зачем он не закрыл дверь. Я видела, я всё видела. Я не верю, что он меня обманул. Этот вечер в аллее и вот что теперь. Он и Соня... Как теперь смотреть им в глаза? Я сгорю со стыда. Нет, покончу с этим раз и навсегда. Завтра же уеду домой. Прочь от этих мест. С глаз долой, из сердца вон. Но, Господи, я люблю его, люблю. И только сейчас осознаю это. Я верю, что смогу забыть его... Смогу... Если бы я знала, что все будет так, то бежала бы из этой аллеи прочь... Нет, я обманываю себя. Мне нужно было сказать ему. Было бы так же больно. Господи, помоги мне забыть всё это. Почему в романах не писали, что любовь приносит лишь страдание?!

Прошло пять лет.

7 июня. Странно... Прошло долгих пять лет со времени моей последней записи о той ночи с грозой и молнией. С тех пор я выкинула из головы все эти романтические глупости, тщетно пыталась его забыть. Вышла замуж за его кузена Алексея Мещерского, а ведь забавно. Когда-то Виталий пошутил, говоря об этом сватовстве, и кто бы знал, что шутка обернется правдой и что в этой правде будет виновен только он.

Я родила ребенка от человека, которого не любила... Всё так переменялось с той встречи у Черкасовых... Но теперь я знаю, то была судьба: любить друг друга «до гроба», как говорит Виталий. Наша первая любовь стала единственной. Почему я делаю эту запись по прошествии стольких лет? Он приехал ко мне, он вернулся. Мы говорили весь вечер. Я мечтала об этом всю жизнь: сказать ему хоть одно слово, хотя бы разок взглянуть на него. Да, я мечтала, но не осознавала этого, прятала мечты в себе, боялась их. Я была глубоко несчастна, так молода и несчастна. Думала, что он забыл меня, слышала, что у него есть любовь и ребенок... Но вот он приехал. Мы стали близки полностью, близки как никогда. Я лежала на постели, а он сидел на коленях рядом и держал мою руку; мы поочередно разговаривали. Вспомнили все наши встречи, пусть даже и мимолётные, бессловесные, но взгляд, один лишь взгляд говорил тогда больше самых красноречивых слов. Вспомнили ту последнюю, страшную ночь, и он наконец-то сказал то, что я так хотела услышать 5 лет назад, что тогда он любил меня и только меня и никакая другая страсть была ему не нужна. Какая же я глупая! Даже если бы всё это он сказал мне тогда, я бы не поверила, тогда мы были молоды и совершили ошибку, за которую платили всю жизнь. Я была слишком нерассудительна, приняла поспешное решение, а он был молодой и страстный. И только сейчас я осознаю всё это. Я простила ему всё и ту ночь. Мне было больно при воспоминании об аллее, о моем признании и о том, что увидела потом. Читаю запись от 2 августа... Хотела его забыть... И рада, рада, что не смогла. Виталий говорит, что за свою вину он заплатил своей гибелью, а он неправ, и теперь я это знаю, знаю, что не бывает несчастливой любви, ведь даже самая скорбная музыка дает счастье. Возможно, нам не суждено было разделить наше счастье вдвоем, но осознание того, что ты любишь и любим, что в этой жизни тебе дано было это высшее право любить, не делает счастливым пусть даже на мгновение. Сейчас я счастлива и за этот миг, за это время, проведенное с ним, готова отдать жизнь. «И вот ты опять со мной и уже навсегда. Но даже видеться мы будем редко — разве я могу, твоя тайная жена, стать твоей явной для всех любовницей?» — спросила я его, но, наверно, я спрашивала себя. Не знаю.

Уверена лишь в одном: люблю его, люблю, люблю, люблю и буду любить всегда, до самого конца, до самого последнего вдоха, любить буду пока жива, несмотря ни на что... Буду любить вечно и даже после смерти, ибо верю, что моя любовь сильнее!!!

«В декабре она умерла на Женевском озере в преждевременных родах».

Отрывки из дневников литературных героев *Дневник Юрия Живаго*

Татьяна Н., 11 класс

1919 год

Вот, кажется, уже полтора года, как я в плену. Меня никто не стережет, не наблюдает за мной. Три раза пытался бежать, но поймали, чувствую, что это шутки с огнем.

Войско постоянно перемещается на восток; несмотря на многочисленные неудачи, оно становится всё больше.

Вчера снова произошла стычка с белыми. Огонь перестрелки застиг меня в поле. Белые наступали со стороны поля, незащищенного пространства. За спиной партизан был лес. Белые приближались, и я хорошо видел их лица. Это были мальчики и юноши, едва ли закончившие университет, а может, еще и не поступавшие в него, и пожилые, мобилизованные из запаса. Первой шла молодежь. Лица половины казались мне знакомыми. Я их будто видел где-то: кого-то, может быть, в театре, кто-то напоминал моих школьных товарищей. Их лица казались мне очень близкими, своими. Они шли рассыпным строем, выпрямившись во весь рост, и вызывающе пренебрегали опасностью. Партизанские пули поголовно выкашивали их. Я лежал в траве без оружия. Я не мог спокойно наблюдать, как гибнут эти дети. Не раз мне приходила в голову мысль выбежать на поляну и сдаться. Но, наверное, я не успел бы добежать и до середины поля, как меня бы застрелили свои или чужие.

Дальше пребывать в бездействии среди кипевшего вокруг боя было выше моих сил. Дело даже не в моей принадлежности к стану, к которому приковал меня плен, и не в самозащите. Просто шел бой, гибли мои товарищи, и оставаться так дальше было нельзя. Недалеко от меня лежал наш убитый телефонист. Я подполз и снял с него винтовку. Но я не мог стрелять в мальчишек, которым действительно сочувствовал. Стрелять в воздух было глупо. Тогда я нашел себе цель — обгорелое дерево посреди поля.

Но, о ужас, как ни старался не попасть в кого-нибудь, между мной и деревом то и дело оказывались люди. Так я нечаянно задел двух, а третьего, кажется, убил.

После того как белые отступили и бой закончился, я подошел к этому юноше. Проходя мимо нашего телефониста, я убедился, что он мертв. У него на шее была ладанка. Я снял ее, в ней оказалась полуистлевшая бумага, на ней были написаны извлечения из девяностого псалма. Его текст считается чудотворным и защищающим от пуль. Церковно-славянский текст был написан по-русски с многочисленными ошибками, рожденными, вероятно, от многократного повторения.

Когда я подошел к молодому белогвардейцу, с моих губ сорвался глухой вопрос: «Зачем я убил его?». Я расстегнул его шинель и увидел на ее поле надпись. Вероятно, она была сделана любящей рукой матери. Ворот рубашки был расстегнут. У Сережи на шее была цепочка, а на ней крест, медальон и еще какой-то полураскрытый футлярчик. Я не поверил своим глазам: в нем лежал тот же псалом, но в печатном виде, на славянском языке. Вдруг Сережа пошевелился. Слава богу, он жив, просто был оглушен. Его спас материнский амулет, пуля на излете ударилась о его стенку. Я решил воспользоваться текучестью нашего отряда, я выдам Ранцевича за недавно примкнувшего новичка. Надеюсь, с ним все будет в порядке.

Вечером опять Ливерий докучал своими пустыми разговорами и убеждениями. Как же он надоел мне! Как же мне надоело все вокруг. Трудно и выдумать что-то глупее этой войны. Как я ненавижу тех, кто развязал ее и отлучил меня от семьи, от дома и от всего, чем я жив! Тоня, бедная моя девочка! Жива ли ты? Кажется, она должна была уже родить. Все ли в порядке? Как Шурочка? Что с вами, любимые мои? Лара...

СОЗДАНИЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА УЧЕНИКАМИ ПОД РУКОВОДСТВОМ СТУДЕНТОВ

Эссе об интеллигентности

Анна С., 11 класс

«— Можно ли притвориться знающим человеком?

— Да, можно, надо только запомнить некоторое количество фактов.

— Можно ли притвориться умным человеком?

— Да, можно, запомнив некоторое количество связей между фактами.

— А можно ли притвориться интеллигентным человеком?

— Нельзя».

Наверное, многие узнали этот фрагмент из выступления Дмитрия Сергеевича Лихачева в Останкино.

И на самом деле: «Что такое интеллигентность?» и «Почему нельзя притвориться интеллигентным человеком?». Лично я задавала себе эти вопросы не один раз. Казалось бы, что все очень просто и понятно: я всегда отождествляла интеллигентность с образованностью, воспитанностью. Но, ознакомившись со статьей Д. С. Лихачева «Вокруг разговоров об интеллигентности», поняла, что это было мое непростительное заблуждение: «образованность нельзя смешивать с интеллигент-

ностью. Образованность живет старым содержанием, интеллигентность — созданием нового и осознанием старого как нового. Восприимчивость к интеллектуальным ценностям, любовь и интерес к приобретению знаний, к истории, к искусству, к культуре прошлого, навыки воспитанного человека, ответственность в принятии нравственных решений и богатство, и точность своего языка, разговорного и письменного, — вот это и будет интеллигентность». То есть «образованность — это часть интеллигентности». Конечно, определение, которое дал Д. С. Лихачев интеллигентности, никак нельзя назвать емким, оно, пожалуй, даже чересчур большое. Но если вчитаться, то можно обнаружить, что в понятие интеллигентности Лихачев вложил все самые лучшие качества человека: доброту, толерантность, стремление к знаниям, к самосовершенствованию, уважение к культуре. На мой взгляд, это именно те составляющие, которые делают человека венцом природы.

Вдумайтесь, ведь такие черты характера, как ответственность за принимаемые решения, за свои поступки, деликатность, «осмотрительность в решении судеб других» — все это невозможно изобразить или подделать, именно поэтому интеллигентным нельзя притвориться. Ну, а если не верите, то попробуйте. Я уверена, это будет выглядеть нелепо и смешно: интеллигентного человека от симулянта будет отличаться прежде всего то, что все его порывы искренни и идут от сердца. Отсюда делаем вывод: интеллигентность — это состояние души. Вы можете подумать, что это звучит банально. Но все-таки я уверена в справедливости этого убеждения.

Важно ощущать себя интеллигентным, стремиться стать лучше. Интеллигентными не рождаются, такими становятся путем самовоспитания, ежедневной, ежеминутной работой над собой. К тому же необходимо поддерживать огонек интеллигентности.

Пожалуй, об интеллигентности я сказала уже довольно (эта тема не исчерпана, и говорить об этом можно сколько угодно много). Но, наверное, чтобы получилась по-настоящему интересная беседа, необходимо самому быть интеллигентным; себя я действительно интеллигентным человеком не считаю, а полуинтеллигентом быть не хочу. Опять-таки обращаясь к словам Д. С. Лихачева, «полуинтеллигентны — самая страшная категория людей».

В связи со всем сказанным, я думаю, что разговор об интеллигентности стоит на время приостановить и обратиться к другой грани данной темы. Самое время, чтобы обратить внимание на круг людей, гордо именующих себя интеллигенцией. Дабы не быть голословной, свое небольшое рассуждение я начну с обращения к энциклопедическому словарю. Читаем: интеллигенция — это общественный слой людей, профессионально занимающихся умственным, преимущественно сложным, творческим трудом, развитием и распространением культуры. Но

прошу Вас, не останавливайтесь, читайте дальше: понятию «интеллигенция» нередко придают и моральный смысл, считая ее носителем высокой нравственности. А ведь вторая часть толкования этого понятия едва ли не самая важная. На первый взгляд может показаться, что интеллигенция — это двигатель мысли, а история интеллигенции — это история мысли, но вряд ли кто-то впишет в эту историю, например Победоносцева. Это-то и есть истина, важен нравственный критерий.

Вывод таков: не нужно сразу отождествлять понятие интеллигентность и интеллигенция, только потому, что у них общий корень.

Но раз уж мы люди русские, то, пожалуй, стоит сказать несколько слов именно о русской интеллигенции. Она зародилась во второй половине XIX века с возникновением передовой мысли (вот уж чего нельзя отрицать, так это того, что это понятие тесно связано с передовыми и прогрессивными идеями; хотя бы пример из истории: пришедшие к власти большевики прежде всего избавились от людей, которые мыслили иначе, чем «загипнотизированное» население, состоящее из рабочего класса, из пролетариев, т.е. избавлялись от интеллигенции, ибо она всегда была врагом тиранов и угнетателей). Но, наверное, не стоит забывать о том, какие трагедии постигли русскую интеллигенцию. Многие, наверняка, вспомнили роман Б. Пастернака «Доктор Живаго» о том, как умный, образованный, глубокомыслящий человек оказался не у дел в собственной стране. Почему это произошло? Советская действительность задушила этих людей. У этих зачатков культуры, прогресса не оказалось почвы, где бы они могли расти и развиваться. Но так или иначе русская интеллигенция всегда отличала одна значимая черта: чуждость каким-либо националистическим идеям, отсутствие превосходства над «простыми людьми». А это одна из черт русского человека вообще.

Но все это дела давно минувших дней. Сейчас интеллигенции в том понимании, в котором она существовала раньше, пожалуй, нет, а настоящих интеллигентов, этих рыцарей света, осталось не так много. Но мне хочется верить, что огонь интеллигентности никогда не погаснет в людях, и всегда будет гореть хотя бы в одном человеке, добром, умном, честном, справедливым.

За интеллигентностью будущее любой страны, ибо «нация, которая не чтит интеллигентности, обречена на гибель» (Д. Лихачев). В заключение хочется всем сказать: стремитесь быть интеллигентными, несите в мир идеи гуманизма, добра, красоты, истины. Не нужно трубить об этом на весь мир: «настоящего интеллигента видно даже по тому, как он молчит.».

Как я понимаю интеллигентность...

Татьяна Л., 11 класс

«Мам, как ты думаешь, я интеллигентный человек?» Такой вопрос не только озадачил маму, но ее ответ поставил в тупик меня. «А что ты понимаешь под словом «интеллигентный?»» Вопрос вполне закономерный, но мне понадобилось время, чтобы ответить на него. С одной стороны, интеллигентный — это человек образованный, и наверняка даже не столько образованный, сколько просвещенный. Последнее понятие шире, ибо оно свидетельствует не только о наличии знания, но и о способности применить его, чтобы суметь «отличить нравственное от безнравственного» (так охарактеризовал просвещенного человека А. Борин). Помимо вышеперечисленного это также воспитанный, тактичный, толерантный, а главное — мыслящий человек. Этот ряд ответов можно заменить словосочетанием «человек высокой культуры». «Интеллигентность — это широкая образованность плюс интеллект и моральная свобода. Интеллигент — это состояние души», — писал Д. С. Лихачев. Именно «состояние души». Нельзя родиться интеллигентным. Среда воспитывает интеллигентность в человеке. Более того, мне кажется, что нельзя интеллигентным стать. Это происходит больше на подсознательном уровне, но даже принимая во внимание возможность воздействия на подсознание, этого невозможно добиться. Ученые доказали, что воздействовать на подсознание можно, четко формулируя задачи. Но и интеллигентность, как мы выяснили, слишком абстрактное понятие, чтобы сформулировать его. Конкретнее будет определение тех черт, какими интеллигентный человек не обладает.

Можно приучить себя уступать место в транспорте, выучить все правила этикета и не стать интеллигентным. Интеллигентность — это даже не состояние души. Ведь душа изменчива, динамична. А интеллигентность — это, скорее, что-то статичное, а точнее, постоянное, но несомненно способное в условиях изменяющихся ситуаций подсказывать правильное решение. Это как линза очков, через которую виден мир. Это шестое чувство. Ты либо обладаешь им и всю жизнь оно то притупляется, то обостряется, либо ты лишен его.

Вот вроде бы и все, пора поставить точку в рассуждениях, если бы не родственная связь этого понятия со словом «интеллигенция». Это заставляет меня продолжить размышления и открывает еще ряд вопросов.

Первоначально интеллигентом называли человека умственного труда. Но такое значение понятия, с одной стороны, расширяет его, включая в его объем всех, чья профессия связана с умственным трудом. С другой стороны, сужает, ведь интеллигенция — это в первую очередь люди мыслящие, а мыслящий человек, постигая несовершенство общественного устройства, не может не страдать.

Многие социологи, исследовавшие такое общественное явление, как интеллигенция, говорили еще об одной присущей ей черте. Это жертвенность. Именно умываясь кровью этой жертвы, Россия вновь и вновь возрождалась из пепла. И, вероятно, возродится еще не раз...

Мир, в котором я живу (эссе)

Ирина Ш., 10 класс

Представьте, что вам необходимо написать сочинение на тему «Мир, в котором я живу» или «Мир вокруг меня». О чем бы вы написали?! Наверное, вот так сразу, не подумав, ответить на этот вопрос было бы можно. Вы наверняка бы сели, подумали бы некоторое время над тем, каким вы видите окружающий мир и вообще как вы к нему относитесь. Конечно, каждое рассуждение получилось бы самобытным, индивидуальным, непохожим на другие работы. Это зависит от нашего воображения, ассоциативности мышления и в конечном счете от настроения, ведь если вы сидите у себя дома в одиночестве, уставившись в телевизор, и думаете о том, что жизнь не удалась, то вряд ли окружающий мир будет вам видиться в розовом цвете.

Что же касается меня, то сейчас мне 16 лет и для меня мир — это путь, соединяющий мечты и их воплощение в жизнь, цель и ее достижение. С самого рождения мы встаем на некий воображаемый «старт» и какая-то неведомая, неподвластная человеческому разуму сила толкает нас вперед, заставляет следовать своему предназначению. Сначала мы очень малы и идем по этой дороге, познаем этот мир на «четырех ногах» (надеюсь, вы вспомните этот символический образ из знаменитой загадки Сфинкса и поняли, что я имею в виду младенчество, когда мы еще нетвердо стоим на ногах и передвигаемся на четвереньках), но проходят годы, мы взрослеем и, минуя отметку «детство», начинаем следующий этап пути «юность». По дороге жизни становится идти все сложнее, мир становится более интересным и изменчивым, на пути могут появиться препятствия. И нам становится страшно, кажется, что мы не можем принять правильное решение, можем ошибиться и повернуть не туда, кажется, что мы одни на этой полосе препятствий, одни в этом мире, но это не так: нас, как слепого Эдипа ведет Антигона, сопровождают и поддерживают наши родные, близкие, любимые. Именно привязанности держат нас в этом мире, не дают упасть в пустоту, затеряться в неизвестности. Надежда, вера и любовь дают нам силы двигаться дальше, падая, вновь подниматься на ноги. И мы идем через тернии к звездам, преодолевая падения и неудачи, наконец, достигаем финиша, достигаем цели, следуя судьбе, все-таки выполняем наше предназначение, обретаем покой и счастье, ведь все это

время с нами рука об руку шли надежда, вера и любовь, сделавшие это мир, этот путь прекрасными.

Таким я вижу наш мир, все в нем — это смысл двигаться дальше, все в нем создано для того, чтобы помочь нам осуществить задуманное: главное, выбрать правильную дорогу. В мире есть начало и конец нашего пути. Многие убеждены, что все предначертано и что рок и судьбу не обмануть. Но мне все-таки кажется, что определен лишь конец странствия, его цель, но дороги мы выбираем сами и то, что внутри нас, подсказывает нам, какую именно дорогу выбрать, от этого зависит, пройдем ли мы до конца, сохранив честь и достоинство, либо сломаемся где-то на середине, так и не увидев света в конце туннеля.

Мир — это большой театр, где все мы актеры. Каждый играет роль по собственному сценарию, становясь положительным или отрицательным героем. Многим кажется, что мир огромен и исчезновение одного человека никто не заметит. Но мне все-таки кажется, что человек играет роль большую, чем думает на самом деле. Без актеров нет и театра, если бы не было нас, по дороге никто бы не шел, и она не пересеклась с другими такими же дорогами, и кто-то без нашей помощи потерялся в этом мире.

Да, мир — это путь непредсказуемый, опасный, но все-таки интересный; он как двуликий Янус: есть день, и есть ночь, есть добро и зло, есть хорошее и плохое. В мире все сбалансировано и гармонично; он неповторим и многообразен, и это делает его прекрасным, несмотря ни на что, заставляет любить его таким, какой он есть.

Мир, в котором я живу (эссе)

Ксения Ю., 10 класс

Какой он? Хороший или плохой? Добрый или нет? Ведь люди постоянно говорят о какой-то великой несправедливости, жалуются друг другу, делают общие выводы и успокаиваются. Мир, он крутится, движется вокруг меня? Вокруг меня или мимо? А может, он стоит, а это я бегу, кручусь, взлетаю и падаю? А есть ли цвет у моего мира? А это вообще мой мир, отдельный? Или один большой океан, в котором все плавают, а кто не умеет, идет ко дну. Кто-то профессиональный пловец, плывет своим стремительным кролем, кто-то покоряет волны на доске, и его место всегда лишь на гребне, но все равно есть риск, что и его накроет волной, а кто-то неспешно плывет на спине и видит лишь небо. Кто-то все время ныряет на дно за жемчугом, но не всегда выныривает. Но каждый выбирает сам, как ему плыть.

Поэтому мир такой, каким я хочу его видеть, и не только видеть. Мне многое под силу изменить. Главное — верить в себя, но не забы-

вать верить и другим. А вообще жизнь я вижу, как огромный орнамент, и тем он больше, масштабнее, чем сильнее в себя верить.

Он также может быть вышит золотом по парче, с множеством узоров и изгибов. Может быть сухим чертежом, четко продуманным, выверенным и построенным с абсолютной точностью, а может быть подобием наскальной живописи, где все кажется неуклюжим, где руки человечков сюрреалистичны и больше похожи на садово-огородный инвентарь. Но нет некрасивых орнаментов, как нет и двух абсолютно идентичных. Они неповторимы и в своей неповторимости — прекрасны. Каждый человек — художник своего счастья. Иногда у нескольких людей орнаменты схожи. Они встречаются и говорят: «Это судьба!» А если ли вообще в нашем скоростном и автоматизированном мире место судьбе? Конечно, есть, ведь какая вероятность, что ее нет? И вообще это понятие, которое и ограничивает, и обнадеживает одновременно. С одной стороны, «мне неприятна мысль, что мной кто-то управляет», как говорит герой кинофильма «Матрица». Но с другой стороны, чувствуешь, что что бы ни случилось, все — к лучшему, и так должно было случиться. Первая мысль заставляет бороться и не сдаваться, постоянно доказывать себе и миру, на что ты способен, а вторая — позволяет быстро подниматься после неудачи и идти дальше. И это мир, в котором я живу.

Иногда кажется, что пройдет еще несколько лет, пока что-нибудь изменится в этом скучном мире. И вдруг ты идешь по улице и подворачиваешь ногу, потом неделю ходишь и думаешь: «И чего мне не хватало в этом «скучном мире»?». Или наоборот, что бывает, к сожалению, реже. Едешь, например, в переполненной маршрутке стоя, настроение ужасное. Стоишь и думаешь, что тебя окружают одни «недостойные люди». И вдруг кто-то говорит: «Давайте мы подвинемся, и вы тоже сядете». И от такого пустячка настроение меняется моментально. И ведь это тоже мир, в котором я живу.

И все едут дальше, и никто не думает, что будет завтра. А вдруг война, или какой-нибудь теракт, или конец света, который столько раз предсказывали? И каждый, наверное, хоть раз в жизни задумывался над этим, но все же не торопился жить. Потому что он верит, что у каждого своя судьба в этом мире, в котором мы все живем...

Герой нашего времени (эссе)

Елена Ф., 10 класс

«Больше я от него ничего не мог добиться: он вообще не любит метафизических прений. Конец» — вот я и дочитала роман М. Ю. Лер-

монта «Герой нашего времени». Уже второй час ночи, закрываются глаза и жутко хочется спать... Бессонница, размышления не дают мне покоя, мучает вопрос: «Есть ли герой у моего времени? И если есть, то кто это?».

Почему все так непросто: в голове мелькают какие-то лица, фамилии известных людей, но почему-то никто не ассоциируется с гордым званием Героя Времени, но, может быть, его вообще нет?! Прогноз достаточно пессимистичный, и я не хочу ему верить, ведь был же Печорин в 1 половине XIX века, был Павка Корчагин в 20-х годах XX века, был кумир советского народа Ю. А. Гагарин. Могли же Лермонтов и Островский выделить своих героев из серой массы похожих, ничем не отличающихся друг от друга людей, почему же не могу сделать этого я? Может быть, разница в том, что Лермонтов и Островский ясно представляли себе свое время и смогли однозначно для себя определить, кто воплощает в себе свою эпоху, служит зеркалом своего времени со всеми его pro и contra. Пожалуй, и мне предстоит в первую очередь ответить на 2 вопроса, которые и станут краеугольными камнями моего рассуждения, а ответы на них, надеюсь, помогут мне понять, кто же будет героем моего времени (я говорю только о себе, потому что понимаю, что у каждого будет свой герой). Итак, «как можно охарактеризовать мое время и кто же герой в моем понимании?». Все кажется легко и просто, но мне сложно дать определение своему времени, не получается какого-то целостного образа, в голове мелькают отдельные фрагменты, которые никак не сложатся в единую картину, ибо в нашем времени поразительно уживаются 2 явления: «возрождение жизни и ее гангрена» (М. Булгаков). Стало быть, есть и те, кто олицетворяет жизнь, а кто-то наоборот — гангрену. И для меня герой моего времени — это прежде всего человек достойный, честный, справедливый. Вы, наверное, думаете, что я наивная и до сих пор верю в сказки, да и вряд ли сам Лермонтов вкладывал в понятие «герой нашего времени» такие определения. Согласно с вами, я сама, честно говоря, долго думала, почему же такой хладнокровный, циничный человек, скептик и материалист, как Печорин, становится героем своего времени? Но эти заблуждения были непростительными с моей стороны. Да, Печорин не самый привлекательный герой, точнее, не самый положительный, но если вчитаться в роман, то можно понять, что он гораздо лучше и выше на голову таких персонажей, как Грушницкий. Печорин умен, образован, это человек глубоко мыслящий, склонный к самоанализу, человек, который дорожит понятиями «честь» и «достоинство». Да, у него нет цели в жизни, нет возможности реализовать свои способности, но не его вина, что он родился в такую эпоху...

Эпоха — это такой огромный, невыразимо большой промежуток времени, который довольно трудно сконцентрировать в сознании, но

благодаря герою времени это возможно. Ты смотришь на этого человека, смотришь ему в глаза, а за ними открывается целая эпоха. Я рада, что для меня героем времени стал Д. С. Лихачев, человек, по моему мнению, действительно достойный и великий, теперь можно спать спокойно, потому что я знаю, что когда буду читать труды этого человека, его высказывания, буду думать лишь о хорошем, лучшем, что было в моем времени, ведь пока есть такие люди, хочется верить, что гангрена нашего времени будет уменьшаться и исчезнет совсем, останется только жизнь, которая расставит все на свои места.

Я думаю, что Д. С. Лихачев — это Герой нашего времени. Почему бы и нет.

Таким образом, герой времени — это все-таки человек, достойный, наделенный теми чертами характера, которые выделяют его из безликой толпы, человек недюжинного ума и таланта. И мне кажется, в нашем времени есть такие люди. Например, Д. С. Лихачев. Для меня это великий человек, человек с большой буквы; перед именем этого человека я преклоняюсь. Его называли «последним интеллигентом», а кто-то вообще сказал, что их было всего 2: Лихачёв и Чехов. Дмитрий Сергеевич прожил долгую жизнь, в самых разных жизненных обстоятельствах он являлся образцом подлинной гражданственности. Д. С. Лихачев всегда превыше всего ценил не только свою свободу, включая свободу мысли, слова, творчества, но и свободу других людей, общества. Он был настоящим патриотом, многие из его высказываний стали афоризмами, потому что заключают в себе не только истину, но и горячую любовь к своей Отчизне. Все качества этого человека достойны уважения. Для меня этот человек — подлинный герой своего времени. К сожалению, в 1999 году Д. С. Лихачева не стало, он ушел во тьму, но не погас его свет, ведь до сих пор его почитают и с уважением относятся к его памяти. Время само выбирает своих героев, и мне кажется, что наше время свой выбор сделало.

Герой нашего времени (эссе)

Татьяна С., 10 класс

Именно почему-то применительно ко многим нашим современникам понятие «герой нашего времени» употребляют в основном в отрицательном смысле. Наверное, потому что нельзя назвать кого-то конкретно, личность, олицетворяющую эпоху. А может быть, так правильнее? И лицом всей эпохи должен стать весь народ, а не один человек. Но ведь раньше же как-то определяли этого человека. Было другое время.

Почти тысячу лет Россией правили цари. Потом пришла советская пора. Оба режима не отличаются свободомыслием и торжеством прав человека. Едва ли вообще такие понятия были на слуху. А вот «герои нашего времени» были. Но вот только они либо становились ими посмертно, либо при жизни, но при этом их наделяли всеми положительными качествами. Изменилось время, сменились приоритеты. Так называемое торжество демократии в России создает иллюзию вседоступности и вседозволенности. Появились такие понятия, как «желтая пресса», «PR», «черный PR». Слишком большой поток разного рода информации о разных людях обрушивается на голову простого обывателя. Судить объективно о публичном человеке сделалось невозможным. Хотя можно ли вообще объективно оценить человека?.. С другой стороны, наше время отличается большой скоростью. Жизнь очень насыщена, и в один год происходит очень много событий разного масштаба. Легче определить героя дня, основываясь при этом на сводках новостей.

Выбрать «героя нашего времени» для меня значит либо найти человека, жизнь или поступки которого смогли бы олицетворить собой целую эпоху, но нашу эпоху, как я уже говорила, было бы крайне сложно уложить в жизненные рамки одного конкретного человека; либо это значит найти человека, чья жизнь достойна массового подражания, а это значило бы закрыть глаза на его недостатки, отказаться от относительно объективной оценки, идеализировать его, а это не в моих правилах.

По моему мнению, наше время должно остаться без героя, но каждый решит для себя сам, поступки кого из публичных людей не лишены смысла и в некотором роде достойны подражания.

Из всего вышесказанного могло сложиться мнение, что никто из известных мне современников не заслужил моего уважения. На самом деле это не так. Просто, увы, таких людей не так уж и много, и в телевизионных рейтингах они уступают первые места Жириновскому, Ж. Фриске, Тимати, К. Собчак или Сергею Звереву. Но тем не менее они есть. Это и талантливые журналисты и телеведущие Вл. Соловьев и Л. Парфенов, известная актриса театра «Современник» Чулпан Хаматова. Моего безграничного уважения и восхищения заслуживает фигуристка Ирина Слуцкая, ибо все, чего она добилась в жизни, она добилась лишь своими собственными усилиями, проявляя себя как человек с огромной силой воли, терпением и, безусловно, большим талантом. То, как Ирина, преодолев тяжелейшую болезнь сосудов, имея диагноз, который на долгие годы приковывает людей к постели, не просто вновь вышла на лед, но выиграла чемпионат мира, показывая уровень катания на голову выше соперниц, заставило меня восхищаться этим человеком. Так, пройдя сквозь огонь, воду и медные трубы славы, она остается достойным человеком, открытым и приятным в общении. Еще я сама занимаюсь фигурным катанием, и стиль катания Ирины Слуцкой стал для меня примером, достойным подражания.

Таким образом, есть, безусловно, публичные люди, достойные уважения и восхищения, а иногда и подражания, но никого из них я никогда не назову своим кумиром и не займу место среди их обезумевших фанатов, как, наверное, не назову имя человека — героя нашего времени.

Все мы родом из детства (эссе)

Ольга К., 11 класс

Хлопнула дверь.

«Мам, ну как же ты не понимаешь? Как будто я и не дочь твоя вообще!»

Сердце бьется, сейчас выпрыгнет.

«Вот именно, что в твоей молодости! Целых 25 лет назад!!! Все изменилось, ты не заметила?»

К горлу подступает комок. Наверное, это то, о чем я раньше не смела говорить.

«Но мне уже 16! В моем возрасте многие живут совершенно одни!»

Обидно просто до слез.

«Мам, ну сколько можно меня опекать? Я уже давно не ребенок!»

Дыхания не хватает, чтобы сказать ВСЁ.

«А ты помнишь, когда мы с тобой в последний раз нормально поговорили? Да нет же, не об оценках и не об учебе! А нормально, как мать с дочерью? Вот и я не помню...»

Ну как можно не замечать, что мне не хватает простого человеческого общения!

«Я не пропадаю, я занимаюсь! И мне это очень нравится! И меня не волнует...»

Крик. Но крик в пустоту. Его никто не услышит. Только я.

«Да ты даже себе представить не можешь, что своей опекой мне все детство испортила!»

Что-то внутри сжалось, оборвалось, опустело.

«Вот и прекрасно!»

Когда тебе 16, ты хочешь очень многого, но особенно самостоятельности и свободы. Вот и я хочу сейчас только одного — чтобы меня перестали опекать. Я уже взрослый и самостоятельный человек и вполне способна позаботиться о себе сама. Такое ощущение, что мама не заметила, что с тех пор как я стала сама держать ложку и завязывать

шнурки, прошло много времени. Забота все та же: надень шарф, возьми с собой бутерброды, в школе отвратительно кормят, позвони после уроков, не ходи одна вечером... Да знаю я все это прекрасно! Мне не нравится, что со мной общаются, как с маленькой. Больше всего на свете я терпеть не могу смотреть детские фотографии и готова провалиться под землю, когда мама начинает показывать их родственникам, и они хором начинают причитать, что я была «просто прелестным ребенком». Не нравятся мне эти осколки памяти, которые, как ни пытайся склеить, все равно не вернешь.

Есть у меня дома одно место. Я его называю «скворечник» почему-то. Я там всегда сижу, когда грустно, больно, одиноко. Сижу и просто смотрю на окна в доме напротив, который стоит в тридцати метрах от нашего. Вечером всегда всех соседей видно, особенно с моего места. В этой квартире старушка всегда в одно и то же время выходит на балкон поливать цветы, в этой всегда гости по выходным, в этой всегда темно, хотя занавески на окнах висят, а там семья молодая живет. И вечером их маленькие фигурки то и дело мелькают из комнаты в комнату, то и дело включается-выключается свет, на занавесках мелькают блики телевизоров. И жизнь такая маленькая, что кажется, будто ненастоящая вовсе, лежит прямо на ладони со всеми ее маленькими ссорами, бытовыми проблемами и семейными радостями. Как было бы хорошо, если бы я могла так взять и положить свою жизнь к себе на ладонь и взглянуть со стороны на то, что я делаю неправильно, чего можно избежать, а что — простить. И понять, наконец, почему я уже который день подряд из-за какой-то глупости, абсолютной клопиной ничтожности сижу в своем скворечнике, дуюсь на маму и не иду извиняться, хотя так сильно люблю её. А она, наверное, и не помнит, как зимой катала меня на санках и ездил со мной на дачу за жуками. А я помню...

В последнее время стала замечать, что мне становится стыдно настоящему. Раньше стыдилась всяких глупостей: что живем без отца, что я, учась в элитной школе, не могу, как остальные девочки, спустать последние деньги на тряпки, что не читала глянцевого журналов. Теперь понимаю — глупо.

Мы, оказывается, не умеем стыдиться. Видеть, как мать убивается на работе, знать, что болеет, но все равно не сидит на месте, чувствовать, что ей плохо и одиноко, но ничего при этом не делать, — вот за что должно быть стыдно. Мне теперь просто невыносимо стыдно перед мамой становится за то, что расстраиваю, разочаровываю, не оп-

равдываю надежд, подвожу в важные моменты. Искренне краснею до корней волос. И с каждым днем стараюсь становиться чуточку лучше...

«Нет, это больше не может так продолжаться... Сколько можно ссориться? Она-то понятно, подросток, переходный возраст, юношеский максимализм и полное отрицание. Но ты-то что? 40 лет — ума нет! Не можешь найти общий язык с собственной дочерью! Голос на нее повышаешь, а она этого не терпит... прям как ты в ее возрасте, такой же была... Но и она хороша — чуть что, сразу дверью хлопать. Как же она никак не поймет, что я для нее стараюсь! Что я ей всю свою жизнь посвятила, что самое лучшее ей всегда отдавала, ничего не жалела... Она, небось, и не помнит, как я её в детстве зимой тепло кутала и на санках в садик везла, как любила с ней на даче возиться, смотреть, как она, малыш ещё совсем, жуков в банку собирает, да с таким серьезным видом... Как говорила «ивбуфка на кульях новках», читала «Муху-Цокотуху» на стульчике, ела малиновое варенье прямо из банки и любила лепетать по телефону...А сейчас совсем выросла: друзья, школа, спорт, музыка. Хотя все так же ест варенье и часами сидит на телефоне. Сама раньше такой была ...Все мы родом из детства».

Захожу на кухню. Мама сидит и тихо плачет...

— Ну мам, ну ты чего, ну мам, ну мамочка...

— Да ничего, просто детство вспомнила. Давай фотографии посмотрим, а? Ты там такая маленькая, такая серьезная...

— Давай...

И опять кружева, бантики, щечки, 1 класс, родители, детство.

Детство — это чистота. Когда все чисто и бескорыстно. Когда ничего не просят взамен. Когда свет и тепло. Когда надеются и ждут. Когда в тебя верят. Когда уважают и дорожат. Когда просто любят. И все тут. Детство — это что и кто, зачем и почему, куда и как и ещё тысяча вопросов. А ответ на них один: просто все мы родом из детства.

Примечание:

В работах школьников, представленных в приложении, сохраняется их авторский стиль и логика изложения.

Учебное издание

Брякова Ирина Евгеньевна

**Формирование креативной компетентности
студентов-филологов педагогического вуза**

Монография

Редакторы: В. А. Котунова, Р. Д. Иванченко
Технический редактор Г. Г. Князева

Подписано в печать 04.05.2010 г.

Усл. печ. л. 22,0

Тираж 500 экз.

Издательство Оренбургского государственного педагогического
университета. 460844, г. Оренбург, ул. Советская, 19