

туры школьников. Некоторые из элементов структуры являются основными, т. е. их реализация необходима на соответствующих этапах урока: «Выявление первичных представлений учащихся от прочитанного произведения», «Речевая деятельность в процессе освоения понятия», «Выявления особенностей автобиографического повествования в процессе самостоятельной деятельности». Остальные элементы носят вариативный характер и могут дополнять основные.

Итак, на начальном этапе (5 – 9-й классы) знакомства с автобиографическими произведениями И.С. Шмелёва, осуществляемого во взаимосвязи литературного и речевого развития школьников, совершенствуются навыки анализа литературного произведения с учетом его родожанровых особенностей, происходит накопление учащимися самых общих представлений и определенных знаний об основных составляющих понятия «автобиографическая проза», что готовит школьников к усвоению на более высоком уровне данного понятия на уроках литературы в старших классах на базовом и профильном уровнях. Особо необходимо подчеркнуть значимость обращения в процессе работы в 5 – 9-м классах к такому теоретико-литературному понятию, как «два лика» одного героя», включенному в континуум «автобиографическая проза», которое формирует у школьников навык анализа языковой структуры произведения, ведет к пониманию авторского замысла и тем самым усиливает эстетическое восприятие текста произведения.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Николина Н.А. Поэтика русской автобиографической прозы : учеб. пособие. М., 2002.
3. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н.Д. Тмарченко. М., 2008.
4. Программа по литературе для общеобразовательных учреждений. 5 – 11-й классы. / Т.Ф. Курдюмова, Н.А. Демидова, Е.Н. Колокольцев [и др.] ; под. ред. Т.Ф. Курдюмовой. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2005.
5. Программа по литературе для общеобразовательных учреждений. 5 – 11 кл. / В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин [и др.] ; под. ред. В.Я. Коровиной. 6-е изд., перераб. и доп. М., 2005.
6. Солнцева Н.М. Иван Шмелёв. Жизнь и творчество. М., 2007.

7. Сорокина О.Н. Московянина: Жизнь и творчество Ивана Шмелёва. М., 1994.

Studying the prose by I.S.Shmelev at school with the account of autobiographical narration peculiarities

There is regarded the issue of studying the prose by I.S.Shmelev at a secondary school. On the basis of the literary research devoted to the writer's works there are noted out the main components of the notion about autobiographical prose reflected in the narrative structure of the writer's works. The suggested system includes several structural elements and can be used when analyzing the works of other authors' with autobiographical background.

Key words: *autobiographical works by I.S.Shmelev, narration peculiarities, studying system.*

С.А. ГОРЕЛЫШЕВА
(Ульяновск)

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД МЕТАФОРой

Представлен механизм моделирования метафоры на уроке литературы как системный подход к проблеме обучения работе над творческими заданиями разного уровня сложности. Один из значимых факторов, обеспечивающих развитие креативности обучающихся, – метафорическое творчество, цель которого – решение с помощью метафор проблемных и познавательных ситуаций, позволяющих рассматривать процесс метафоризации как креативный.

Ключевые слова: *креативность, креативные способности, креативное мышление, метафора, метафорическое творчество, метафоричность, творческое задание.*

Переход к новым экономическим условиям в России изменил характер требований к уровню подготовки выпускников образовательных учреждений: на первый план выдвигается цель развития личности творчески активной, мобильной, способной самостоятельно решать проблемы, применять полученные

знания для решения нестандартных задач. В настоящее время все чаще звучат трактовки творчества как глубинного личностного процесса, не подлежащего стандартизации, когда объектом деятельности становится сам человек. В этой связи представляется необходимым обратиться к категории «креативность», которая включает не только деятельностный, но и личностный аспекты творчества.

Следует подчеркнуть, что развитие творческого личностного потенциала учащихся декларируется, но реально не является предметом углублённого анализа в методике преподавания литературы. Являясь условием успешного школьного обучения, креативность как качество мыслительной деятельности и характеристика личности остается не востребовавшейся. Не так давно школа была ориентирована на знаниецентрическую парадигму обучения, предполагающую овладение репродуктивными способами работы с учебным материалом. Сегодня в нормативных государственных документах (Законе РФ «Об образовании», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года») отмечается, что доминирующей целью образования является формирование творческой личности, делается акцент на «развитии креативных способностей учащихся, индивидуализацию их образования с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности» [4].

Существенно возросшие требования к выпускникам школ закреплены в новых государственных образовательных стандартах общего образования. Актуальным требованием к выпускнику является «развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей, устной и письменной речи учащихся; овладение умениями творческого чтения с привлечением необходимых сведений по теории и истории литературы» [5]. Решение обозначенной задачи на уроках литературы невозможно без улучшения качества теоретико-литературного образования школьников, направленного на развитие креативного мышления.

Учеными-методистами (Р.И. Альбеткова, А.М. Антипова, Г.И. Беленький, В.В. Голубков, Н.И. Кудряшев, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов, А.В. Хутурской и др.) накоплен большой опыт в изучении теоретико-литературных понятий на уроках литературы и освещены различные аспекты проблемы: определен состав изучаемых понятий, намечены этапы их фор-

мирования, разработаны оптимальные методы и приёмы их изучения, предложены интересные принципы их систематизации. Но, как справедливо отмечает О.Ю. Богданова, до сих пор «среди методистов, учителей-словесников нет единого мнения о системе, объеме и последовательности изучения вопросов теории литературы в школе» [1, с. 155]. Особенно остро эта проблема стоит в средних классах, где закладывается «фундамент» всей работы по формированию теоретико-литературных знаний, и в 11-х классах, когда выпускникам предстоит продемонстрировать умения применять на практике знания по теории литературы при написании сочинений.

Очевидно, что назрела необходимость определить пути совершенствования литературного образования, продолжить разработку новых подходов к решению важной методической проблемы – обучению теоретико-литературным понятиям (в нашем случае – метафоре) на уроках литературы как способу развития креативных способностей учащихся. Формируя понятие у школьников, учитель призван решить двуединую задачу: с одной стороны, сообщить ученикам научные определения, с другой – научить их видеть за теоретическими обобщениями многообразие живых явлений, применять полученные знания в практической деятельности на уроках литературы при создании самобытных творческих работ.

Бытует мнение, что творческие задания слишком трудны для перегруженных школьников, не интересны им, а главное – не пригодятся в будущем подавляющему большинству выпускников. Эта точка зрения обусловлена, во-первых, тем, что преподаватели ориентируются преимущественно на сочинения литературоведческого характера, похожие на работы медалистов. При этом многие интересно мыслящие юноши и девушки пугаются сложной для них терминологии, необходимости выдерживать заданный объем и при этом «говорить красиво»: в их возрасте ценят, наоборот, умение высказывать мысли метафорично, в парадоксальной форме. Во-вторых, в любом классе обычно выделяется несколько «пишущих» детей, с которыми остальным состязаться бесполезно, и эти остальные чувствуют себя заранее обреченными на поражение, что вызывает либо осознанный, либо подсознательный протест.

Практика приема выпускных экзаменов в формате ЕГЭ свидетельствует о том, что пись-

менные работы по литературе в большинстве случаев отличает отсутствие живой мысли, искреннего чувства, собственного взгляда на мир. К сожалению, школа часто не имеет возможности уделить должное внимание работе над творческими заданиями. Причины кроются не только в методике преподавания литературы, но и в том, что до настоящего времени практически не разработан комплексный, системный подход к проблеме обучения работе над творческими заданиями повышенного уровня сложности с использованием литературных понятий, в том числе метафор. В своем исследовании мы исходили из того, что для школьника метафора не должна быть отвлеченной абстракцией. В её осмыслении обязательно должны присутствовать элемент художественного освоения действительности, творческая фантазия ученика. Поэтому мы предлагаем такую систему разноуровневых творческих заданий при изучении метафоры, которая обеспечивает прочное усвоение и осознанное применение теоретических знаний в процессе творческой деятельности. Одним из наиболее значимых факторов, обеспечивающих развитие креативности обучающихся, является метафорическое творчество, цель которого – разрешение с помощью метафор проблемных ситуаций, позволяющих рассматривать моделирование метафоры как креативный процесс.

Креативность как способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем и быстро разрешать проблемные ситуации требует от ученика наличия определенного комплекса мыслительных и личностных качеств. В структуре креативных способностей учащихся способность к созданию метафор выделяется как самостоятельный компонент. М.А. Холодная рассматривает показатель креативности «метафоричность» как комплекс интеллектуальных свойств, проявляющихся в готовности работать в фантастическом, «невозможном» контексте, как «склонность использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей, умение в простом видеть сложное, в сложном – простое» [6, с. 48]. Таким образом, процесс метафоризации, опираясь на воображение, посредством оригинального и независимого мышления формирует образы и смыслы, в реальности не существующие и, следовательно, при решении

«образной» и/или «смысловой» проблемы является интеллектуальной творческой деятельностью.

Процесс создания метафоры состоит из последовательности творческих поэтапных заданий и в целом требует от ученика качеств, являющихся компонентами креативного мышления. Механизм моделирования метафор можно представить как ряд мыслительных операций. На первом этапе возникает авторский замысел и идет поиск основания метафоры – объекта, позволяющего автору выразить свою идею и скрытые интересы. При поиске по ассоциации возникают образы и понятия, из них автор выбирает те, которые работают на его замысел. «Замысел метафоры – это стремление творца назвать осознаваемое, но еще “необдуманное” новое путем использования уже известного, названного понятия. Поэтому метафора – производное этого комплекса, в конечном итоге – результат индивидуального творческого процесса» [6, с. 48]. На втором этапе выполнения задания производится выбор вспомогательного объекта, который является образным компонентом. Здесь и возникает основное затруднение: с чем сравнивать основание метафоры? Какое ввести допущение? В каком слове найти потенциально заложенную силу, разрушающую грани невозможного, способную приблизить далекое и возвысить обыденное? И третий этап – синтез: создание в воображении «идеальной реальности» с целью получить новый смысловой результат с многоплановыми ассоциациями. Метафора как словесная конструкция состоит из буквального словесного выражения, в котором совмещаются объекты, в реальной жизни не совместимые. Именно в этом «взаимодействии несовместимостей», а точнее, их признаков и ассоциативных комплексов, которые им сопутствуют, и создается новый объемный смыслодержательный образ, реализующий замысел автора.

«Модель обучения метафоре» построена с учетом определенных видов деятельности: мотивации – реализации – рефлексии – креации. Самым низким уровнем при понимании, воспроизводстве и производстве метафоры является мотивация (умение понимать переносные значения слов; читать и оценивать тексты, содержащие метафоры; включать в свою речь нестандартные обороты в метафорическом значении). Реализация – непосредственное освоение метафоры уча-

щимися старших классов: умение находить, понимать, трактовать метафору, создавать по аналогии или конструировать по заданному образцу, употреблять метафоры в речи. Рефлексия – более высокий уровень работы над метафорой. Это способность учащихся критически оценивать уровень своей речевой подготовки, работать над совершенствованием выразительных возможностей речи, испытывать потребность в получении новых знаний, анализировать допущенные ошибки, стараться устранить их причину. Самый высокий уровень владения метафорой – креация, творческое применение знаний (творческий процесс, конечной целью которого является создание учащимися индивидуально-авторских метафор, анализ сложных метафор и их роли в тексте, свободное владение разными видами метафор при выполнении разноуровневых творческих работ).

В ходе организованного нами эксперимента осуществлялось планирование процесса развития креативности школьников как описание последовательности процедур постижения метафоры. На практике мы столкнулись с противоречием – теоретически обозначены шаги работы по определенному методу (обобщенные алгоритмы работы с творческими заданиями – технологические цепочки), но в уникальной педагогической ситуации на уроке литературы всегда особое место занимает импровизация. Поэтому творческие задания в рамках определенного метода носили адаптированный к определенному возрасту характер и усложнялись по мере освоения их учащимися. Нами выяснено, что обязательным условием системного подхода в рамках развития креативности является продолжение работы на уроке литературы на основе проблемно-алгоритмических мыслительных действий. Основным средством при этом должны выступать творческие задачи, условия которых имеют проблемный характер. Проблемно-алгоритмические действия при работе с творческими задачами выглядят следующим образом:

1. Анализ условия задачи – представление текста творческой задачи (*составьте ассоциативные ряды к слову «дождь» и создайте несколько метафор по нижеследующему алгоритму*).

2. Модель задачи – выбор объекта (*дождь – плачущий человек*).

3. Выбор алгоритма моделирования метафоры (*алгоритм создания метафоры с использованием спектра метафор*).

4. Поиск ресурсов:

а) выбор спектра метафор 1) *звучание – противопоставление: «Дождь всхлипывал с ясной улыбкой»; 2) вид – антитеза: «Злое небо сладкою улыбкой провожает дождь в последний путь»; 3) действие – гипербола: «Надрывный плач дождя над высохшей землей»; 4) причина – олицетворение. «Грубый ветер толкнул его с тучи»; 5) звучание – гипербола: «Грохотало смехом небо, когда на землю падал он»;*

б) обозначение действия объекта (*что делает: «Небо рыдает»*);

в) выбор другого объекта, совершающего такое же действие (*на что похоже: «Тучка плачет»*);

г) наименование места, где находится объект или где происходит действие объекта (*где: «Над высохшей землей»*);

д) демонстрация речевой фразы с последующим объяснением ее смысла, составление метафоры (*«Небо рыдает над высохшей землей»*).

5. Получение результата: защита творческой работы; сопоставление полученной метафоры, созданной по алгоритму, с классическим образцом.

6. Анализ хода решения (рефлексия): описание выявленного понятия.

Экспериментальные исследования выявили такой показатель, как метафорическая способность (способность субъекта моделировать метафоры различного уровня образности в процессе своей творческой деятельности) позволяет определить, «когда же эти индивидуальные различия переходят на тот качественно новый уровень, который и оценивается как креативность. И если метафора является средством создания образа, то можно сказать, что именно в метафоре в сконцентрированном виде реализуются ассоциативные и образные параметры, отражающие общий уровень развития креативности личности» [7, с. 73 – 78]. «Важнейшим условием эффективности указанного мыслительного процесса является его направленность на решение определенной учебной задачи (творческой), связанной с формированием метафоры» [3, с. 33].

Таким образом, процесс формирования метафоры должен быть не только непрерывен на протяжении всего обучения, но и орга-

ничен, логически и творчески осмыслен. Метафоры «не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности собственной мысли», – утверждал Л.С. Выготский [2, с. 396]. Поэтому чем активнее учащиеся будут учиться «многоэкранным» видеть любое явление или объект, тем быстрее научатся креативно мыслить в постоянно меняющихся условиях современной жизни.

Литература

1. Богданова О.Ю. Теория литературы в школьном изучении // Методика преподавания литературы : в 2 ч. / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана М. : Просвещение, 1994. Ч. 2.
2. Выготский Л.С. Психология. М. : Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2000.
3. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М. : Рус. слово, 2004.
4. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года / Официальный сайт «Президент России». М. : Кремль, 2002. 5 апр. URL : www.president.kremlin.ru.
5. Образовательный стандарт основного общего образования по литературе // Российский общеобразовательный портал Министерства образования и науки РФ. М. : Система Федер. образоват. порталов, 2010. 12 апр. URL : http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp?ob_no=14393.
6. Роль образных средств языка в формировании творческих способностей у школьников // Теория и практика преобразования педагогических систем : материалы межрегион. науч. конф. / под ред. А.А. Романова, М.Н. Дементьевой. Рязань : РГПУ, 2005. С. 48.
7. Шрагина Л. И. Оригинальные ассоциации по сходству как компонент креативности // Психол. журн. 2000. № 4. С. 73 – 78.

Pupils' creative abilities formation in the process of working at metaphors

There is suggested the mechanism of metaphor modelling at a literature lesson as a systematic approach to the issue of teaching to work at creative tasks of different difficulty levels. One of the important factors that develops pupils' creativity is metaphoric creativity which aim is to solve the problem and cognitive situations that allow regarding the metaphor process as the creative one.

Key words: *creativity, creative abilities, creative thinking, metaphor, metaphoric creativity, metaphor, creative task.*

О.И. ДОНЕЦКАЯ
(Казань)

КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «DEUTSCHLANDSTUDIEN»

Излагается суть концепции специализации «Deutschlandstudien», раскрывается ее специфика, обосновываются необходимость и целесообразность основных содержательных блоков учебного плана, формулируются основные компетенции выпускников.

Ключевые слова: *межкультурная компетенция, межкультурное взаимодействие, магистерская образовательная программа, содержание образования.*

С 2010/11 учебного года в Казанском университете предлагается новая образовательная программа «Deutschlandstudien». На промежуточном этапе внедрения она встроена в систему дополнительного образования, а все учебные дисциплины преподаются на русском языке (поэтому она временно называется «Германские исследования»). После «обкатки» и решения ряда организационных проблем планируется перевести данную программу в ряд магистерских. В этом статусе практически все предметы будут преподаваться на немецком языке (исходя из имеющегося кадрового потенциала, данный переход будет осуществляться постепенно). Кроме того, учебный план будет расширен: в частности, он будет предусматривать преподавание иностранных языков (прежде всего, английского – для российских слушателей, но не только), а также русского языка и русской культуры (для иностранных студентов); важное место в нем будет занимать также практика. В данной статье излагается суть концепции данной специализации, раскрывается ее специфика, обосновываются необходимость и целесообразность основных содержательных блоков учебного плана, формулируются основные компетенции выпускников.

В основу концепции образовательной программы «Deutschlandstudien» положен интегративный подход, который обеспечивает ее междисциплинарный характер. Основными