

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
имени В. Г. Короленко»

Вестник педагогического опыта

Серия «Иностранные языки. История»

Выпуск 42

Научно-методический журнал

*Научное электронное издание
на компакт-диске*

Глазов
ГГПИ
2018

© ФГБОУ ВО «Глазовский государственный
педагогический институт
имени В. Г. Короленко», 2018

ISBN 978-5-93008-269-2

УДК 37
ББК 74
В38

*Рекомендовано к изданию
научно-методическим советом
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
имени В. Г. Короленко»*

Главный редактор: Я. А. Чиговская-Назарова
Ответственный редактор серии: В. М. Широких

АВТОРАМ СЕРИИ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ. ИСТОРИЯ»

Журнал «Вестник педагогического опыта» публикует материалы, которые могут помочь учителю, преподавателю иностранного языка, истории, обществознания в ведении его профессиональной деятельности.

На страницах журнала свои материалы могут представить преподаватели и научные работники, ведущие исследования по проблемам преподавания иностранных языков, истории, обществознания, учителя школ, желающие поделиться своим педагогическим опытом с коллегами, аспиранты и студенты, делающие свои первые открытия в области обучения иностранным языкам, истории, обществознания.

1. Объём рукописи представляемого для публикации материала – до 10 страниц.
2. Материал принимается на CD, DVD, USB-flash в редакторе Word.
3. При наличии в рукописи ссылок на использованную литературу автору следует строго указывать выходные данные и номера страниц источника.
4. Обязательно представление сведений об авторах (фамилия, имя, отчество, учёная степень, место работы и должность, адрес для переписки, телефон).
5. Материалы, присланные для публикации, могут содержать качественные фотографии и иллюстрации (с соответствующими указаниями на их использование в тексте).

Системные требования: процессор с тактовой частотой 1,3 ГГц и выше; 256 Mb RAM; свободное место на HDD 16 Mb; Windows 2000/XP/7/8/10; Adobe Acrobat Reader; дисковод CD-ROM 2-х и выше; мышь.

© ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
имени В. Г. Короленко», 2018

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Вестник педагогического опыта

Серия «Иностранные языки. История»

Выпуск 42

Научно-методический журнал

Технический редактор, корректор *Л. В. Ларионова*
Оригинал-макет: *А. В. Абдулова*

Подписано к использованию 14.09.2018. Объем издания 1,20 Мб.
Тираж 8 экз. Заказ № 3242 – 2018.

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
имени В. Г. Короленко»

427621, Россия, Удмуртская Республика, г. Глазов, ул. Первомайская, д. 25
Тел./факс: 8 (34141) 5-60-09, e-mail: izdat@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Лингвистика

Повышева А. Н. Территориальное разнообразие диалектов английского языка

Хватаева Н. П., Корепанова А. А. Художественный перевод поэтического текста как диалог студента и автора

История. Культурология

Закирова Н. Н. Вековой юбилей Л. А. Чешковой: из истории Глазовского пединститута имени В. Г. Короленко

Масютин А. С. Союз народных учителей партии эсеров и самоорганизация вятского учительства

Пашкова И. А., Перевощикова Е. А. Роль С. И. Софроновой в развитии студенческого литературно-драматического театра филологического факультета ФГБОУ ВПО «ГГПИ имени В. Г. Короленко»

Щенина Т. Е., Поздеева Г. Г. Межкультурная толерантность и межнациональные отношения в студенческой среде педагогического вуза: проблемы теории и практики

Методика

Поторочина Г. Е., Серебрякова К. А. Обучение в сотрудничестве как один из видов взаимодействия обучающегося и учителя на уроках иностранного языка

Салтыкова М. В. Использование интегрированного подхода в работе с иностранными студентами

Смирнова М. Н., Захарова Е. В. О роли дискуссии на уроках иностранного языка в старших классах средней школы

Творчество студентов

Кириллова О. А. Школьный урок: от традиции – к инновации

Познякова В. П., Киселёва С. В., научный руководитель. От галактики к современному уроку

Распутина Т. А. Урок будущего

Тетерина Ю. В. Учитель и ученик на уроке будущего

Шалабодова В. И. Обучение в сотрудничестве как основополагающая технология проведения уроков будущего

ЛИНГВИСТИКА

А. Н. Повышева,

Глазовский государственный педагогический институт,

г. Глазов

ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ДИАЛЕКТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье говорится о разнообразных диалектах английского языка, почему они появились, о сходствах и различиях диалектной речи и литературного стандарта.

Ключевые слова: английский язык, диалект, литературная норма языка, произношение, сленг, жаргон, этимология.

Annotation. Different English dialects are analyzed in the article, why they have appeared, similarities and differences of dialectic speech and literary standard are considered.

Key words: English, dialect, literary standard, pronunciation, slang, jargon, etymology.

Английский язык, как и многие другие языки в мире, не может быть постоянным из-за изменений, происходящих в обществе. Лингвисты изучают языковое разнообразие как объективное внутреннее свойство языковой системы, которое затрагивает все выделяемые в языке формы и содержания, а также внутрисистемные отношения. Согласно теории «языкового дрейфа», предложенной Сепиром, «у языкового дрейфа есть свое направление... в нем

закрепляются только те индивидуальные вариации, которые движутся в определённом направлении, подобно тому, как только некоторые движения волн в бухте соответствуют приливу и отливу. Дрейф языка осуществляется через неконтролируемый говорящими отбор тех индивидуальных отклонений, которые соответствуют какому-то предопределённому направлению» [3, с. 178].

Английский язык – это государственный язык Великобритании, США, Австралии, Новой Зеландии и части населения Канады. В настоящее время население этих стран имеет свой вариант произношения, который считается их национальным языком. Каждый вариант английского языка имеет различные, официально закреплённые варианты произношения. При этом не следует смешивать языковой вариант с диалектом (разновидность языка, употребляемая ограниченной группой людей, связанных территориальной, профессиональной или социальной общностью). Довольно проблематично провести чёткую границу между понятиями «языковой вариант» и «диалектная речь», потому что они могут быть охарактеризованы как варианты произношения данного языка, специфичные для определённой группы людей. Однако не стоит забывать их основное различие – некоторые варианты английского языка уже заявляют о себе как самостоятельные языки, в отличие от диалектной речи.

Широкое распространение литературного стандарта на всей территории Великобритании, контакты между диалектами, воздействие профессиональных и социальных языковых примеров, присущих определённым слоям общества, влияние радио и телевидения – все это в результате определяет речь отдельных носителей диалекта. Даже речь отдельных носителей диалекта внутри одной деревни имеет свои специфические особенности. Следует также сказать, что неизбежно протекающий процесс урбанизации в большей мере уменьшает и корректирует границы распространения территориальных диалектов и возможности их развития. Это, в свою очередь, увеличивает особую важность изучения ареальных диалектов для более углублённого понимания этимологии,

истории и теории английского языка. Именно поэтому большую ценность имеет каждая отдельно взятая диалектная лексема, диалектное значение, фонетическая или грамматическая особенность, независимо от того, являются ли они сейчас живыми, находятся на стадии исчезновения или уже вышли из употребления [1, с. 251].

Классификация современных английских территориальных диалектов представляет собой серьёзные трудности, поскольку их границы размыты, а языковой стандарт все больше вживается в область распространения диалектной речи. Одна из основных особенностей современных английских территориальных диалектов – консерватизм. Те или иные отклонения от литературного стандарта чаще всего обусловлены тем, что в диалектах сохраняются многие языковые явления разных периодов истории языка, а также иноязычные напластования. Следующая особенность современных английских диалектов – вариантность на всех языковых уровнях (фонетика, грамматика и особенно лексика). Многие лингвисты обращают внимание на то, что характерным признаком строя диалектов является так называемая «избыточность». К примеру, обороты, которые используются в Ирландии, такие как: «It's sorry you will be» вместо «You will be sorry» или «I do love» вместо «I love».

Социальные диалекты можно разделить на три большие группы (А. А. Маковский):

1. Профессиональные диалекты.
2. Жаргоны или аргот.
3. Можно отметить такие *разновидности* английского жаргона:
 - а) «обратный сленг»: например, uob вместо boy; б) «центральный сленг»: например, ilkem вместо milk; в) «рифмующийся сленг»: например, artful dodger вместо lodger; г) так называемый «medical Greek»: например, douse-hog вместо house-dog.
4. Сленг.

Литературный стандарт языка и его диалекты тесно связаны друг с другом, потому что диалектная речь создаётся на основе стандарта, языковой стандарт возникает на основе диалектной речи.

Не является исключением и литературный стандарт английского языка. Так, в XV веке на территории Великобритании существовало большое количество разных диалектов, по мере того как увеличивался приток населения из деревни в город, эти диалекты все больше контактировали, и в результате сложился языковой стандарт (первоначально это была лондонская форма юго-восточного диалекта). Через некоторое время этот язык усовершенствовался и был признан языком, на котором говорила образованная часть населения страны. Однако стоит отметить, что стандарт – это незафиксированная форма общения, подлежащая изменениям под влиянием естественной эволюции языка и различных экстралингвистических факторов (Е. А. Бурая).

Основные отличия литературной нормы языка от диалектной речи определяются рядом факторов: историей возникновения и развития диалекта, социально-экономической структурой общества и т. д. Часто в диалекте можно найти нормы, которые уже не употребляются в языковом стандарте. Основные фонетические отличия состоят в количественных и качественных показателях отдельных звуков. Диалекты характеризует произношение некоторых звуков, которые в литературном варианте вообще не произносятся. Однако многие звуки, которые произносятся в литературном варианте, в диалектах опускаются.

Очевидно, что разница между стандартным произношением и диалектами велика. Однако стоит сказать, что территориальных диалектов становится меньше, они смешиваются, приближаясь к литературному варианту. Так, например, 50–60 лет назад жители англоязычных стран говорили на десятках разнообразных диалектов, сегодня этих диалектов гораздо меньшее количество, но это совсем не значит, что они когда-либо вовсе исчезнут (А. А. Маковский).

Они продолжают свое существование и развитие, именно поэтому их изучение необходимо для более глубокого исследования форм английского языка.

Список литературы

1. *Бурая, Е. А.* Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов / Е. А. Бурая, И. Е. Галочкина, Т. И. Шевченко. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 272 с.
2. *Маковский, А. А.* Английские социальные диалекты / А. А. Маковский. – М.: Высшая школа, 1982. – 137 с.
3. *Сепир, Э.* Избр. тр. по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.: Прогресс, 1993. – 656 с.

Н. П. Хватаева,

канд. филол. наук, доцент,

А. А. Корепанова,

студентка историко-лингвистического факультета,

Глазовский государственный педагогический институт,

г. Глазов

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК ДИАЛОГ СТУДЕНТА И АВТОРА

Аннотация. Статья посвящена проблемам перевода поэтического текста на русский язык, как межкультурного диалога между автором и переводчиком, а также представлен опыт работы студентов с художественными текстами на английском языке в рамках знакомства с литературой стран изучаемого языка.

Ключевые слова: перевод, художественный перевод, поэтически текст, качество перевода, проблемы перевода, диалог культур.

Annotation. The article deals with the problems of translating a poetic text into Russian as an intercultural dialogue between an author and an interpreter, and presents students' experience of translating English poetic text as acquaintance with the literature of English-speaking countries.

Key words: translation, literary translation, poetic text, translation quality, translation problems, intercultural dialogue.

Каждый из нас неоднократно в своей обыденной либо профессиональной деятельности сталкивался с литературными переводами. И все мы понимаем, что деятельность переводчика чрезвычайно важна для установления культурных связей между различными народами. Ведь далеко не каждый имеет необходимые знания, чтобы на языке оригинала прочитать творения Гёте, Байрона, Шекспира, Гомера, Данте... Поэтому не будет преувеличением

сказать, что в литературе вообще, а в поэзии особенно переводчик становится вторым автором переводимого художественного произведения.

Проблемами и сложностями поэтического перевода занимались такие корифеи отечественной литературы, как К. И. Чуковский, С. Я. Маршак, М. Л. Лозинский, М. И. Цветаева и многие, многие другие. Но, несмотря на обилие исследований в области поэтического перевода и множество опубликованных трудов, проблема адекватного начальному тексту и замыслу перевода была и остаётся актуальной как в практическом, так и в теоретическом аспектах. Это в немалой степени связано с тем, что развиваются новые методы переводов и подходы к ним, современная действительность переосмысливается «через призму вечных поэтических ценностей» [3, с. 50].

Особенности поэтических текстов диктуют и специфику их переводов. При этом все уровни текста – фонетический, лексический, синтаксический – требуют к себе внимательного отношения.

Поэтический язык упорядочен и строго организован. Ни одно слово в стихотворении не является случайным, так как тщательно подбирается поэтом с целью наиболее полно выразить мысли и чувства и таким образом воздействовать на читателя. Язык каждой эпохи – это целый ряд социальных и исторических пластов, которые обладают различной степенью воздействия на читателя и разной художественной ценностью. В качестве художественного приема поэт может задействовать просторечия и жаргонизмы, неологизмы и архаизмы, диалектную лексику.

У различных синтаксических конструкций также может быть своя художественная цель. Так, к примеру, в поэтическом тексте часто можно встретить предложения с непривычным порядком слов, и это не является недостатком речи, напротив, считается вполне закономерным.

Поэтическому тексту присущ определённый ритм, музыкальность, рождающаяся из соединения смысла и звучания. Именно на музыкальную

сторону слова опирается специфика поэтического текста, что, несомненно, также должно учитываться переводчиком.

Поэтический перевод по сравнению с прозаическим, как ни странно это может звучать, носит относительно свободный характер. Поэтическая речь строго организована, во многом условна, это существенно затрудняет поиск прямых соответствий, причем не только и не столько языковых, сколько метрических. Немалую трудность перевода составляет также подбор рифмы и сохранение структуры текста (деление на строки, строфы), поскольку она несёт свою информативную нагрузку.

Итак, у поэтического текста много особенностей, осложняющих работу переводчика. Помимо уже названных проблем, нужно отметить также необходимость сохранить национальное своеобразие стиха и дух времени создания произведения, попытаться совместить точность и красоту перевода, а при невозможности сохранения того и другого – сделать выбор, чему отдать предпочтение.

Содержание произведения всегда тесно связано с жизнью конкретного народа, на языке которого оно создаётся. Переводчик должен помнить о том, что ему нужно сохранить единство формы и содержания в его национальной обусловленности. В одном ряду с этой задачей стоит вопрос сохранения духа времени, недопустимости «осовременивания» подлинника. При этом произведение должно быть максимально приближено к читателю, без чрезмерной архаизации. И этот парадокс переводчику нужно преодолеть.

В литературе можно встретить высказывания о том, что поэтический текст в силу перечисленных особенностей вообще непереволим, а задача переводчика заведомо невыполнима, так как то, что высказано определёнными словами в форме стиха, не может быть высказано больше никакими другими словами или их сочетаниями и ни в какой иной форме. Об этом говорил ещё Данте в трактате «Пир»: «...ничто гармонизированное музыкальной связью не может быть переложено со своего языка на другой, без нарушения всей его сладости и

гармонии...» [цит. по 3, с. 114]. Его поддерживает и отечественный лингвист Л. С. Бархударов: «Пересказ, перевод, меняя звук, уже (не говоря обо всем другом) меняет и смысл. Не только к звуку, но и к смыслу оригинала возможны поэтому только приближения» [1, с. 89].

Данное мнение вполне справедливо, но оно вовсе не означает, что нужно отказаться от всяческих попыток переводов поэтических текстов. И чем сложнее текст, тем увлекательнее задача переводчика – достичь при переводе возможно большей точности, сходства с оригиналом, однако быть готовым к тому, что абсолютное тождество с ним на другом языке невозможно.

Многие исследователи говорят также о том, что зачастую поэтический перевод сложнее процесса создания самого стихотворения. Возможно, и в этом есть доля истины. Ведь поэтическое произведение, которое стало результатом творческого озарения, вдохновения поэта, его божественного дара, для переводчика станет результатом его напряженной работы, связанной с пониманием внутреннего мира поэта, его чувств и мыслей, настроения и мироощущения.

Зачастую случается так, что и сам поэт не в силах назвать тему своего произведения, особенно если речь идёт о лирике, выражающей чувства, а не рассказывающей о предметах. И случается так, что сколько читателей, столько и способов восприятия поэтического произведения. Каждый читатель понимает произведение по-своему, в зависимости от своего жизненного опыта, моральных, этических ценностей и т. п. Переводчик – тоже читатель, а значит, имеет свое, отличное от других, восприятие текста. Но его непосредственная обязанность как профессионала – понять замысел автора, восстановить во всех деталях духовный процесс создания поэтического произведения, уяснить его суть и, исходя из такого понимания, подобрать наиболее подходящие способы и средства языкового выражения этой сути.

За каждым словом в языке следует целая цепочка ассоциаций, индивидуальных для каждого человека, цепочки эти в языке оригинала и в

переводящем языке могут не совпасть. Поэтому всякий художественный перевод, а тем более перевод поэтического текста, не может существовать в единственном «правильном» варианте. Таких вариантов будет великое множество, и даже один и тот же специалист может перевести текст в разные годы своей жизни по-разному.

Все эти нюансы в полной мере относятся и к творческим учебным заданиям в рамках знакомства студентов-филологов с литературой стран изучаемого языка. Вдумчивая и кропотливая переводческая работа с поэтическим текстом не только даёт возможность максимально полно и всесторонне понять авторскую мысль, язык и стиль, но и реализовать собственное видение прочитанного текста.

Ниже приведены варианты художественных переводов стихотворения Р. Киплинга «The Kindom», сделанные группой студентов ГГПИ последнего курса двухпрофильного бакалавриата в рамках творческого задания.

1. Мы в нашем королевстве,
Страна в наших руках,
Войска ждут у дворца,
Сильны мы до конца,
Мы в нашем королевстве.

Мы в нашем королевстве,
Корону мы возьмём,
С военной чистой силой
Мы на совет войдём
И змей противных с трона
Мы вместе уберём,
Мы в нашем королевстве.

Мы в нашем королевстве.
Но взор любимой сник.
И всё, за что боролся,
Нерадостно ей вмиг.

В горе она и слезах.
Корона стала как прах.

2. Мы вступили в наше королевство.
И отныне защищать его должны.
Ждёт ворот открытых наше братство,
Мало пользы нам, но мы ему верны.
Мы вступили в наше королевство.

Мы вступили в наше королевство.
Власть судьбы разделим мы.
Храбрый щит и сабля нагая,
Шипенью змей из-под трона внимая,
Мы вступили в наше королевство.

Мы вступили в наше королевство.
Но любовь моя, закрыв свой взор,
Весь поход ставит мне в укор.

Все стремления борьбы проклиная,
Любовь вся в слезах умирает.

Таким образом, говоря о качестве перевода поэтического текста, нужно говорить об адекватности эстетического воздействия на читателя или слушателя оригинального (переводимого) текста и текста переведённого. А для того чтобы достичь высокой степени указанной адекватности, переводчику необходимо глубоко и всесторонне постичь авторский замысел, тематическую направленность, учесть специфику языка автора и выбрать из переводящего

языка средства, наиболее отвечающие корректной передаче образной системы произведения. Только в этом случае можно будет говорить о том, что своеобразный диалог автора и переводчика состоялся.

Список литературы

1. Бархударов, Л. С. О лексических соответствиях в поэтическом переводе / Л. С. Бархударов // Тетради переводчика. – М.: Междунар. отношения, 2004. – 275 с.
2. Леонтьев, А. Н. Особенности поэтического перевода / А. Н. Леонтьев // Научный вестник Международного гуманитарного университета. – 2010. – № 1. – С. 50–57.
3. Солодуб, Ю. П. Теория и практика художественного перевода / Ю. П. Солодуб, Ф. Б. Альбрехт, А. Ю. Кузнецов. – М.: Академия, 2005. – 304 с.

ИСТОРИЯ. КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Н. Н. Закирова,

канд. филол. наук, доцент,

Глазовский государственный педагогический институт,

г. Глазов

ВЕКОВОЙ ЮБИЛЕЙ Л. А. ЧЕШКОВОЙ: ИЗ ИСТОРИИ ГЛАЗОВСКОГО ПЕДИНСТИТУТА ИМЕНИ В. Г. КОРОЛЕНКО

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Региональный конкурс «Урал: история, экономика, культура» 2017 – Удмуртская Республика. Проект № 17-14-18005-ОГН.

Аннотация. В статье анализируется путь формирования учёного-филолога, педагога Л. А. Чешковой в контексте истории культуры и педагогического образования Удмуртии, отмечается вклад доцента Глазовского пединститута имени В. Г. Короленко в основание научной школы короленковедения, расширение международных связей вуза, создание особой воспитательной и образовательной среды в ГГПИ.

Ключевые слова: науковедение, история, филология, Л. А. Чешкова, В. Г. Короленко, Глазов, Глазовский педагогический институт.

Annotation. In article the way of formation of the scientist-philologist, teacher L. A. Cheshkova in the context of cultural history and pedagogical education of Udmurtia is analyzed, the contribution of the associate professor of Glazov State

Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko to foundation of school of the science korolenkovedeniye, expansion of international relations of higher education institution, in creation of special educational environment in Glazov State Pedagogical Institute is noted.

Key words: science of science, history, philology, L. A. Cheshkova, V. G. Korolenko, Glazov, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko.



Л. А. Чешкова и Н. Н. Закирова

Л. А. Чешкова (1918–2003) – учёный и педагог с широким кругозором и значительными научными достижениями, всю свою жизнь она отдала родному институту и занимает особое почётное место в истории ГГПИ [1; 2].

Любовь Афанасьевна родилась в удмуртской деревне Ситники, выпускница факультета русского языка и литературы Удмуртского государственного педагогического института в Ижевске. Молодым

специалистом она работала в Ярославской и Ярославской школах, а затем учительствовала в глазовских школах.

Полвека Л. А. Чешкова отдала служению образованию и науке в ГГПИ (1944–1995). В 1958 г. она одна из первых в вузе успешно защитила в Москве кандидатскую диссертацию по методике литературы «Изучение жизни и творчества А. С. Грибоедова в курсе литературы 8 класса средней школы». Молодому доценту было доверено руководство кафедрой русской и зарубежной литературы, направившей вектор своей деятельности не только на вузовский учебный процесс и науку, но и на организацию работы городского методического объединения учителей-словесников, на работу секции литературы и искусства в городском обществе «Знание».

Трудно переоценить вклад Л. А. Чешковой в историю культуры и просвещения города Глазова. Опытный методист, талантливый лектор, настоящий Ученый, она оказалась причастной к основным научным литературно-краеведческим исследованиям: в том числе и к изданию книги «Глазову – 200 лет», к книппер-чеховскому движению, к татаринцевскому и флоровскому направлениям [3].

Особое место в наследии учёного занимает творчество и личность В. Г. Короленко. Л. А. Чешкова стоит у истоков глазовского короленковедения. Первой её публикацией о писателе была определившая на долгие годы дальнейшие изыскания местных исследователей статья «Идейно-художественное своеобразие очерка В. Г. Короленко “Ненастоящий город”» [4; 5], в которой был заложен системный метод анализа «глазовского текста»: идейно-художественный подход, сочетающий культурно-исторический, социологический и регионоведческий аспекты, позже дополнившийся компаративизмом.

Очное участие в 1978 г. Л. А. Чешковой в Короленковских чтениях в Полтаве (она ввела в научный оборот информацию о короленковской повести

«Глушь», созданной на материале глазовских впечатлений [6]) помогло наладить ГГПИ научные связи с украинскими коллегами.

Л. А. Чешкова была активной участницей наших Короленковских чтений [7; 8]. В её кратком приветствии к участникам конференции 2002 года есть такие слова: «Дорогие преподаватели кафедры, факультета, гости!.. Желая успешной работы, интересных докладов и сообщений. Не сомневаюсь, что конференция, ставшая уже традиционной, впишет новую страницу в исследование жизни и творчества В. Г. Короленко – писателя, который по-особому близок нашему институту и городу» [9].

С докладами о писателе глазовская исследовательница участвовала и в других региональных, Всероссийских и международных конференциях, публиковалась в коллективных изданиях.

Короленковедческие труды Л. А. Чешковой выдержаны в духе и стиле своего времени, но не потеряли своей актуальности. Они отличаются фактологической достоверностью и аргументированностью, отражают логику научного поиска, самостоятельность и оригинальность мысли, демонстрируют классический образец работы с художественным текстом, открывают писателя с новой стороны и составляют «золотой фонд» глазовского короленковедения. Неслучайно в сборнике Седьмых Короленковских чтений статья Л. А. Чешковой «Глазов – Берёзовские Починки» заняла достойное место в разделе «Из рукописного наследия короленковедов» [10].

За успешную многолетнюю педагогическую и общественную деятельность и достижения в научной области Л. А. Чешкова награждена медалями «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», «За трудовую доблесть», значком «Отличник народного просвещения», «Отличник просвещения СССР», ей присвоено почётное звание «Заслуженный учитель школы Удмуртской АССР». Она также награждена медалью Польской Народной Республики за подготовку учителей русского языка для польской школы. Имя Л. А. Чешковой вписано в Книгу почёта института.

Конечно, учитель славен своими учениками, а Педагог Л. А. Чешкова вдохновила на научный путь и творческую стезю целые поколения своих студентов, среди которых С. Фомичёв, Л. Шмыгина, Ф. Васильев, О. Поскрёбышев, З. Московкина, В. Захаров, В. Люкин, Л. Каракулова, слависты Польши и Болгарии, с теплотой и благодарностью хранящие память о Любове Афанасьевне, щедро дарившей теплоту своей души, глубокие знания, завораживающей увлечённостью театром, литературой, секретами педагогического мастерства [11–16].

Список литературы

1. Глазовский педагогический в воспоминаниях выпускников. – Глазов, 1998. – С. 7, 11, 26, 29, 37, 39.
2. Шмыгина, Л. Б. Л. А. Чешкова: полвека признания и уважения / Л. Б. Шмыгина // Высшее педагогическое образование в Глазове. – Глазов, 1999. – С. 236–237.
3. Закирова, Н. Н. Л. А. Чешкова / Н. Н. Закирова // Наше культурное достояние: учебно-методическое пособие. – Глазов, 2013. – С. 199–200.
4. Чешкова, Л. А. Идеино-художественный анализ очерка В. Г. Короленко «Ненастоящий город» / Л. А. Чешкова // Тез. докладов XI науч.-теорет. метод. конф. – М., 1968.
5. Чешкова, Л. А. Идеино-художественное своеобразие очерка В. Г. Короленко «Ненастоящий город» / Л. А. Чешкова // Вопросы русской и удмуртской литературы. – Ижевск, 1969. – С. 67–82.
6. Чешкова, Л. А. Об одном малоизвестном рассказе В. Г. Короленко / Л. А. Чешкова // Тез. докладов Короленковских чтений, посвящённых 125-летию со дня рождения В. Г. Короленко. – Полтава, 1978.
7. Чешкова, Л. А. Польская тема в «Истории моего современника» В. Г. Короленко / Л. А. Чешкова // Тезисы докладов межвузов. координац. совещания, посвящённого 100-летию пребывания В. Г. Короленко в Глазове. – Глазов, 1979.
8. Чешкова, Л. А. Рассказы В. Г. Короленко «Река играет» и «Бойцы» Д. Н. Мамина-Сибиряка (сопоставительный анализ) / Л. А. Чешкова // В. Г. Короленко и русская литература. – Пермь, 1987. – С. 22–30.

9. Чешкова, Л. А. Приветствие участникам конференции / Л. А. Чешкова // Шестые Короленковские чтения: Материалы Всерос. науч. конф., 1–2 октября 2002 г. – Глазов, 2004. – С. 3.
10. Чешкова, Л. А. Глазов – Берёзовские починки: (из архива короленковеда) / Л. А. Чешкова // Седьмые Короленковские чтения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Глазов, 2006. – С. 32–37.
11. Закирова, Н. Н. Глазовский пединститут как центр короленковедения / Н. Н. Закирова // Пятые Короленковские чтения: материалы регион. науч. конф. – Глазов, 2000. – С. 4-6.
12. Закирова, Н. Н. История Короленковских чтений в ГГПИ в лицах, фактах, цифрах / Н. Н. Закирова // Короленковедение в Глазовском педагогическом институте. – Глазов, 2002. – С. 5–7.
13. Закирова, Н. «Бесценный дар...» / Н. Н. Закирова // Красное знамя. – 2004. – 10 марта.
14. Горизонты короленковедения: коллективная монография / Н. Н. Закирова, В. В. Захаров, А. Ю. Мусихина, С. И. Софронова: под ред. Н. Н. Закировой. – Глазов, 2011.
15. Закирова, Н. Н. Духовной щедрости неиссякаемый родник / Н. Н. Закирова // «Сеять разумное, доброе, вечное...»: Преподаватели Глазовского пединститута в воспоминаниях, очерках, рассказах / сост. Г. А. Поздеев. – Глазов, 2014. – С. 198–199.
16. Московкина, З. В. Светлый человек / З. В. Московкина // «Сеять разумное, доброе, вечное...»: Преподаватели Глазовского пединститута в воспоминаниях, очерках, рассказах / сост. Г. А. Поздеев. – Глазов, 2014. – С. 199–201.

А. С. Масютин,

учитель истории и обществознания,

МБОУ «Лингвистическая гимназия»,

г. Киров

СОЮЗ НАРОДНЫХ УЧИТЕЛЕЙ ПАРТИИ ЭСЕРОВ И САМООРГАНИЗАЦИЯ ВЯТСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА

Аннотация. Автор статьи рассматривает создание одного из важнейших звеньев проведения идей партии социалистов-революционеров в деревне – партийного Союза народных учителей, а также задачи, поставленные данному подразделению партии социалистов-революционеров её руководством. Приводятся причины, привлекавшие в эту радикальную учительскую организацию её рядовых членов. Параллельно рассматривается создание отделений внепартийного Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию в Вятской губернии, на пике Первой русской революции временно сомкнувшегося в своей деятельности с платформой учительского союза социалистов-революционеров. Также статистически рассматривается деятельность активистов из среды вятского народного учительства, вступивших в ряды социалистов-революционеров.

Ключевые слова: Вятская губерния, 1905 г., Первая русская революция, социалисты-революционеры, народные учителя.

Annotation. The author considers the creation of one of the most important parts of carrying out the ideas of socialists-revolutionaries party in the countryside – the party Union of demotic teachers, as well as the tasks assigned to this department by its leadership. The reasons that attracted radical teachers to this organization are described. At the same time, the author considers the foundation

of departments of the non-party all-Russian Union of teachers and public figures on public education in Vyatka province, at the peak of the First Russian revolution, temporarily linked in its activities to the platform of the teachers Union of socialist-revolutionaries. The activity of Vyatka demotic teachers who joined socialists-revolutionaries is also statistically considered.

Key words: Vyatka province, 1905, the First Russian revolution, socialist-revolutionaries, demotic teachers.

В революционную эпоху начала XX в. две партии объединяли под своими знаменами радикальную интеллигенцию: социал-демократов и социалистов-революционеров. Традиционно считалось, что социал-демократы – партия городская, социалисты-революционеры – сельская. Закономерно, что на кого бы ни опиралась революционная партия, на рабочего или крестьянина, её основным профессиональным кадром был интеллигент, как лицо, обладающее большим образовательным уровнем и кругозором. В приводимой статье автор попытается соединить вопросы аспекта действия социалистов-революционеров в среде народного учительства, как в среде наиболее близкой к главной пастве социалистов-революционеров – крестьянству, и вопросы самоорганизации народного учительства в период Первой русской революции. Ниже на примере Вятской губернии будет рассмотрено распространение идей социалистов-революционеров в среде народного учительства и причины, способствовавшие и препятствовавшие широкому распространению этих идей.

Отнюдь не тайна, что в буржуазной России положение учителя, особенно в районных захолустьях, было весьма незавидно. Бедственное материальное положение учителей и низкий социальный статус предопределяют их настороженное отношение к господствующему

государственному строю. Но недовольство это редко проявлялось гласно, не заходя дальше ропота в кругу «своих». В период революций начала XX в. оппозиционная активность учительства демонстрировалась гораздо заметнее, скверные жизненные обстоятельства многих толкали в противоправительственный стан, а часть учителей становилась сознательными революционерами, давая нынешним учителям пример борьбы за собственное человеческое достоинство.

Тема связи народного учительства с революционными партиями поднималась советскими историками еще в 1920-е гг., однако подобные работы были немногочисленны, ибо «в 1905–1907 гг. сельское учительство, как более близкое к крестьянству, в большинстве шло тогда за партией социалистов-революционеров, подлинная социальная сущность которой в то время была ясна далеко не всем» [25, с. 136–137]. После суда над партией социалистов-революционеров (ПСР, эсеры) в 1922 г. исторические исследования, где эсеры фигурировали, пусть и с оговорками, как борцы с самодержавием, скоро исчезли, а затем и сама история ПСР оказалась надолго обложена заговором молчания.

В настоящее время связь народного учительства и партии эсеров на местной губернском уровне подробно раскрыта костромским историком Н. С. Семёновой [23]. Некоторые вопросы, касающиеся революционной работы вятских учителей в начале XX в., а также причин, побуждавших учителей к революционной активности, рассмотрены в монографиях современных Кировских исследователей Н. В. Бандуры и О. М. Казаковой [1; 16]. Цельного же исследования о влиянии эсеров на самоорганизацию и противоправительственную активность учительства хотя бы в рамках отдельной области (Уральской, Черноземной, Верхневолжской и т. д.) пока не написано.

В мае 1903 г. был образован Союз народных учителей Партии социалистов-революционеров. К ноябрю 1903 г. У Союза появились связи в 10 губерниях, где распространил около 10 пудов изданий ПСР и Аграрно-Социалистической Лиги, разослал 35 больших и 200 народных библиотек из легальных книг «претенциозного» содержания; всего же деятельностью Союза было охвачено до 1 500 народных учителей [21, с. 22]. Правда, «охвачено» стоит понимать отнюдь не в виде формального членства в данном подразделении партии эсеров, а в смысле ознакомления этих учителей с печатными материалами Союза и ПСР.

Создание особой партийно-учительской организации обуславливалось тем, что «особенности положения и деятельности народных учителей выделяют их в особенную группу с особыми революционными интересами и задачами, по меньшей мере с особенной постановкой этих задач. Учителям удобнее знакомиться друг с другом, учителя охотнее прислушиваются к пропаганде своего брата учителя; им удобнее сноситься друг с другом; для этого они имеют ряд подходящих случаев; положение их в деревне, опять-таки, даёт им особые способы воздействия на крестьян, часто не доступные лицам других профессий» [15, с. 7].

Газета «Революционная Россия» – центральный орган эсеров – сугубо подчеркивала значение народного учительства, как своеобразного «бродила» будущей аграрной революции: «На нас, почти единственных представителях борющейся интеллигенции в деревне, лежит историческая, ответственная перед нашей совестью и родиной, глубокая задача помощи этой многомиллионной армии обездоленного правительством крестьянства» [13, с. 20].

В декабре того же 1903 г. «Революционная Россия» поместила воззвание внепартийного «Союза народных учителей» особо оговорив в примечании,

что не следует смешивать его с «Союзом народных учителей социалистов-революционеров»: «Потребность объединения и организации революционных сил настоятельна и очевидна. В настоящее время значительный контингент революционеров-работников объединяется в нескольких организациях, из которых наиболее планомерно и широко работающими являются организации социалистов-революционеров, социал-демократов и конституционных демократов». Одновременная поддержка столь разнородных организаций, представлявших различные классы, пояснялась следующим образом: «...ближайшая цель современной борьбы – свержение самодержавного режима и установление демократического строя – ясна у всех существующих партий и фракций».

Своими же задачами «общепартийный» Союз ставил:

- 1) расширение сети местных организаций по преимуществу из лиц учительской среды;
- 2) снабжение членов организаций нелегальной литературой;
- 3) бесплатное распространение нелегальной литературы;
- 4) посредство в сношениях с существующими организациями;
- 5) помощь членам Союза в случае репрессий за революционную работу [20, с. 3–4].

Однако, уделив довольно плотное внимание революционной деятельности эсеровского сельского учительства в статьях августа 1903 – января 1904 гг., «Революционная Россия» более ни разу не возвращалась к этому вопросу. Такое «безмолвие» следует понимать как уступку от узкопартийной организации учительства к внепартийной.

На местном уровне тоже ощущалась потребность более широкого вовлечения учительства в «оппозицию», пусть и со снижением «градуса революционности». И верхи партии эсеров, и уездные активисты ПСР из

учительской среды видели, что откровенные эсеровские лозунги 1904–1905 гг., наподобие войны с собственным правительством, а не с японцами, смущают многих, а кое-кому в среде учителей совсем не ясны. Партия эсеров, не желая отталкивать своим чрезмерным радикализмом народное учительство от революционного движения, временно сужала пропаганду до наиболее простых противобюрократических идей и отказывалась от борьбы за монополию в учительской среде [11, л. 5].

Невзирая на исключительное значение отдельных учителей в деятельности вятских эсеров (П. С. Басов, П. Р. Валдаев, В. П. Головизнин, В. П. Гущин, П. И. Кондорский, А. А. Петров, А. Ф. Соболев и др.) следует признать, что общая самоорганизация вятского учительства, а именно народных учителей, складывалась в основном в смычке с либеральным земством, стоящем близко к кадетам. Даже в том случае, когда уездное отделение Учительского союза возглавлял завзятый эсер, как, например, в Сарапульском уезде, где во главе его стоял С. М. Корнильев, работа учительской организации первоначально имела общепозиционную направленность. Лишь с «дней свобод», начавших отсчёт с Манифеста 17 октября 1905 г., деятельность Учительского союза заметно полевела в эсеровском русле [3, л. 16–17].

22–23 мая 1905 г. в Вятке при участии представителей земств прошёл учредительный съезд Вятского учительского союза, который принял решение о присоединении к Всероссийскому союзу учителей и деятелей по народному образованию [7, л. 1]. В основу деятельности Союза был положен Устав, разработанный на первом Всероссийском учительском съезде в Санкт-Петербурге. Устав провозглашал, что Всероссийский союз учителей и деятелей народного образования является профессиональным и политическим: «Основными задачами своими Союз считает борьбу за

коренную реорганизацию дела народного просвещения в России на началах свободы демократизации и децентрализации его» [9, л. 19].

На этом же губернском слёте были избраны делегаты на Всероссийский учительский съезд, намеченный на июнь 1905 г. в Санкт-Петербурге. Из 7 членов вятской делегации трое – П. И. Кондорский, А. П. Смирнов и А. Г. Соболев – состояли в партии эсеров. Их партийность, однако, никак не отразилась в работе вятской группы на всероссийском съезде, проходившем в Санкт-Петербурге и Выборге 7–10 июня 1905 г. [12, л. 12]. Съезд в Санкт-Петербурге ознаменовал сплочение организованного учительства в профессионально-политический союз (с платформой, построенной на требовании основных демократических свобод) под патронатом либералов-«освобожденцев».

Воззвание «К учащим», распространяемое среди учительства губернии в мае 1905 г., отражало основной призыв и идеи либеральной интеллигенции: «Всероссийский союз учащихся должен носить характер именно боевого профессионального союза... В целях освобождения учащихся от вмешательства администрации в их работу... они хотят добиться возможности свободно и искренне служить народу, свободно думать и учить так, как думают» [8, л. 22].

Близость интересов учащихся народной школы и земских деятелей выразилась в том значении, которое имели земцы в создании местных и общероссийских учительских организаций. Так, несколько позже в сентябре 1905 г. вятский губернатор отмечал, что главными руководителями местного учительского общества взаимопомощи являются лица, служащие в земствах [6, л. 13].

После майского учредительного съезда и создания губернского бюро Союза процесс самоорганизации учительства развернулся в уездах губернии.

С июня по октябрь 1905 г. возникли группы Учительского союза в Сарапульском, Нолинском, Яранском, Слободском, Уржумском, Малмыжском и Елабужском уездах [18, с. 112]. Параллельно с созданием уездных групп Союза шёл процесс формирования уездных отделений общества взаимопомощи учащихся.

И в том и в другом случае создание учительских организаций шло при активном участии земских деятелей. На учредительном собрании Малмыжского общества вспомоществования 17 июля 1905 г. ведущую роль играли председатель управы Н. А. Шубин, секретарь Ржаницын, гласный В. А. Батуев, статистик И. Ф. Ельчин [2, л. 81]. Правда, надлежит заметить, деятели малмыжской земской управы по сравнению со своими товарищами в других уездах отличались большими сплочённостью и запалом оппозиционности. На упомянутом собрании В. А. Батуев, обращаясь к собравшимся учителям и учительницам, закончил свою речь фразой: «...тюрьма, как наказание за политические воззрения, в настоящее время должна считаться не позором, а честью» [6, л. 4].

7 сентября 1905 г. на полулегальном съезде малмыжского учительства было решено образовать уездное отделение Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию. Председателем местного Бюро Союза был избран секретарь малмыжской земской управы Ржаницын. На имя Ржаницына по данным жандармской агентуры Вятский комитет ПСР отправлял в Малмыж «подрывную» литературу [5, л. 32 об.].

6–9 августа 1905 г. в Вятке проходил второй съезд учителей и учительниц Вятской губернии.

В постановлении съезда касательно его политических задач говорилось, что «Союз должен добиться контроля народных представителей над администрацией, созыва Учредительного собрания на основе всеобщего,

равного, прямого и тайного избирательного права, неприкасаемости личности, свободы слова и преподавания, освобождения школы от всякого поучения государственной власти и церкви и передачи её в ведение общественных учреждений, свободы печати, свободы организации, свободы собраний» [7, л. 23].

Для поддержки учителей подразумевалось организовать подачу коллективных заявлений в общественные учреждения с ходатайством выступить на защиту учителей от возможных гонений. Однако к устройству коллективных протестов призывали относиться осторожно, сообразуясь как с количеством лиц, могущих примкнуть к этому протесту, так и с тем, встретит ли протест сочувствие учителей, не примкнувших к Союзу, и либеральной публики [10, л. 149].

Как очевидно, данные решения вполне укладывались в русло политики либералов-кадетов. Хотя, по свидетельству безымянной для вятских жандармов участницы съезда, в перерывах между заседаниями шли крупные партийные споры между социалистами-революционерами и социал-демократами. Склонная к «политике» сельская интеллигенция чутче воспринимала эсеровские доводы. И все же учителя-«политики» на съезде составляли меньшинство. Большинству собравшихся учителей были присущи поверхностные размыто-противобюрократические взгляды [4, л. 485].

Тем не менее именно народные учителя, если их сравнивать с любой другой социальной или профессиональной группой населения Вятской губернии, дали наивысший процент участников революционного движения. На 1904 г. в Вятской губернии было 2 214 народных учителей, 18,5 % – мужчин и 81,5 % – женщин [22, с. 373]. К дознаниям вятскими жандармами за 1905–1909 гг. было привлечено 112 народных учителей (как прежде

уволенных за политическую неблагонадёжность, так и преподававших ко времени начала дознания), или 5 % от их общего количества. Из этих 112 учителей 79 человек (71 %) являлись членами партии эсеров – 42 мужчины (53 %) и 37 женщин (47 %).

В наибольшей степени в объятия радикальных социалистических теорий народных учителей толкала неустроенность материального положения. Так, средний оклад жалованья учащих народной школы Вятской губернии в 1898 г. составлял 177,6 руб. в год у помощников и помощниц, 285,8 руб. в год – у учителей и учительниц [14, с. 145]. При этом прибавки за выслугу лет в царской России народным учителям не полагались. В то же время начинающий учитель гимназии с высшим образованием получал 900 руб. в год (без высшего образования – 750 руб. в год). Через каждые пять лет непрерывной службы учитель гимназии получал прибавки к жалованью. Через 20 лет службы жалованье учителя без высшего образования могло составлять 1 550 руб., с высшим образованием – 2 500 руб. в год [24, с. 67].

Помимо скудного жалованья народного учителя стесняли административные рогатки и тиранство властей. Об этом весьма красноречиво свидетельствует журналист кадетского толка С. Б. Любошиц: «Надзор за школами земскими был устроен такой, что учителям и учительницам житья не стало. Земские начальники третировали их, как преступников, сельские батюшки, деревенские кулаки, сельские старосты, вплоть до урядников, мудрили над школами и учительством во всю силу своей некультурности, своего невежества и злопыхательства. Казённые инспекторы большей частью относились к вверенным их надзору школам как ко вражеской стране. Наиболее толковые учебники были изъяты из употребления. Учителя и учительницы на своих нищенских окладах сплошь

и рядом голодали. Отопление школы часто зависело от милости и расположения деревенского кулака» [17, с. 157–158].

Большинство народных учителей, «переболев» радикализмом в разгар Первой русской революции, вернулись к безропотному исполнению своих школьных обязанностей, тем паче главные заводчики «крамолы» из учительской среды были заключены в тюрьмы или отправлены в ссылку, например, в 1907 г. за политическую неблагонадёжность было уволено и выслано из пределов Вятской губернии 35 учителей и учительниц [19, с. 71]. Подобные примеры (навсегда оказаться с волчьим билетом, лишиться места и жалованья) действовали на рядовых учителей и учительниц весьма и весьма устрашающе.

Как справедливо отмечает современный исследователь, в психологии учительского большинства было и есть много от гоголевского Акакия Акакьевича Башмачкина, трепетавшего в присутствии «значительного лица»: «В среде провинциального учительства было сильно подобострастное отношение к власти, в силу своей сущности мелкого чиновника учителя той поры всегда принимали информацию сверху к действию, несмотря на свое мнение, а скорее всего – из-за отсутствия такового» [16, с. 217].

Список литературы

1. Бандура, Н. В. Политическая и социально-психологическая эволюция народного учительства Вятской губернии: 90-е гг. XIX в. – 1914 г.: дис. ... канд. ист. наук / Н. В. Бандура. – Киров, 2003. – 207 с.
2. Государственный архив Кировской области (ГАКО). – Ф. 714. – Оп. 1. – Д. 111.
3. ГАКО. – Ф. 714. – Оп. 1. – Д. 148.
4. ГАКО. – Ф. 714. – Оп. 1. – Д. 426.
5. ГАКО. – Ф. 714. – Оп. 1. – Д. 496.
6. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). – Ф. 102. – ДП ОО. – 1905. – Оп. 233. – Д. 1255. – Ч. 42.

7. ГАРФ. – Ф. 517. – Оп. 1. – Д. 101.
8. ГАРФ. – Ф. 517. – Оп. 1. – Д. 102.
9. ГАРФ. – Ф. 518. – Оп. 1. – Д. 75.
10. ГАРФ. – Ф. 518. – Оп. 1. – Д. 76.
11. ГАРФ. – Ф. 533. – Оп. 2. – Д. 297.
12. ГАРФ. – Ф. 533. – Оп. 2. – Д. 811.
13. Из партийной деятельности // Революционная Россия. – 1903. – 20 августа (№ 30).
14. Исследование положения начального народного образования в Вятской губернии с проектом школьной сети для введения всеобщего обучения. – Вятка: Изд-во губ. земства, 1900. – Вып. 1. – 417 с.
15. К вопросу о постановке работы в деревне (Письмо в редакцию) // Революционная Россия. – 1903. – 1 ноября (№ 35).
16. Казакова, О. М. Провинциальное учительство в XIX – начале XX века (На материалах Вятской губернии): дис. ... канд. ист. наук / О. М. Казакова. – Киров, 2009. – 277 с.
17. Любош, С. Последние Романовы: Александр I, Николай I, Александр II, Александр III, Николай II / С. Любош. – Л.; М.: Петроград, 1924. – 288 с.
18. Медолазов, К. Л. Политика самодержавия и монархических организаций в области образования и просвещения 1901–1913 гг.: дис. ... канд. ист. наук / К. Л. Медолазов. – Орел, 1999. – 217 с.
19. Обзор Вятской губернии за 1907 г. Приложение к Всеподданейшему отчёту Вятского губернатора. – Вятка: Губернская типография, 1908. – 131 [75] с.
20. Объединительная попытка. От Союза народных учителей // Революционная Россия. – 1903. – 1 декабря (№ 37).
21. Отчёт Комитета Союза народных учителей партии социалистов-революционеров // Революционная Россия. – 1904. – 15 января (№ 40).
22. Петров, В. А. Земская школа Вятской губернии: дис. ... канд. ист. наук / В. А. Петров. – Киров, 1953. – 486 с.
23. Семёнова, Н. С. Учительская интеллигенция и партия социалистов-революционеров 1902–1907 гг.: дис. ... канд. ист. наук / Н. С. Семёнова. – Кострома, 1997. – 243 с.

24. Флит, Н. В. Школа в России в конце XIX – начале XX вв. Государственные и частные гимназии, прогимназии, домашнее обучение, экстернат: методическое пособие / Н. В. Флит. – Л.: Ленинград. предприятие «Экстерн», 1991. – 96 с.

25. Чехов, Н. В. Народный учитель накануне революции / Н. В. Чехов // Просвещение на транспорте. – 1927. – № 10.

И. А. Пашкова,

канд. ист. наук, доцент,

Е. А. Перевощикова,

студентка историко-лингвистического факультета,

Глазовский государственный педагогический институт,

г. Глазов

РОЛЬ С. И. СОФРОНОВОЙ В РАЗВИТИИ СТУДЕНЧЕСКОГО ЛИТЕРАТУРНО-ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ФГБОУ ВПО «ГГПИ ИМЕНИ В. Г. КОРОЛЕНКО»

Аннотация. Рассматривается роль и деятельность Светланы Ивановны Софроновой в становлении и развитии студенческого литературно-драматического театра в Глазовском государственном педагогическом институте имени В. Г. Короленко.

Ключевые слова: студенческий театр, организатор, руководитель, театральные постановки.

Annotation. The role and activity of S. I. Sofronova in the formation and development of student literary and drama theater in the Glazov State Pedagogical Institute V. G. Korolenko is presented.

Key words: students' theater, organizer, head, theatrical performances.

Мы живём в мире, где все быстро меняется, где все спешат, зачастую не хватает времени, чтобы спокойно поразмышлять над происходящим, уделить время тем, кто нас окружает, узнать, как человек достиг каких-либо успехов. В

современном обществе очень важно знать о людях, которые могут быть примером для подражания, о тех, кто достоин восхищения и уважения.

Светлана Ивановна Софронова родилась г. Глазове Удмуртской АССР 30 октября 1938 года в семье служащих (мать – работник дошкольных учреждений, отец – фотограф, художник). В 1961 году окончила филологический факультет Белорусского государственного университета имени В. И. Ленина в г. Минске. С 1963 по 2013 г. работала на филологическом факультете Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко на кафедре литературы [2].

С. И. Софронова преподавала курсы: «Русская литература XVIII века», «Русская литература XIX века», «История русской литературной критики» и др. Глубокие знания и педагогическое мастерство, умение видеть перспективы позволяли ей вести работу на кафедре и факультете всегда на высоком уровне. В 1983 году она была назначена заместителем декана факультета, а в октябре 1987 года избрана заведующей кафедрой литературы. В течение шести лет работала в должности декана филологического факультета.

Одним из серьёзных увлечений Светланы Ивановны был театр. Ещё в школе она проявляла интерес к нему, но тогда у неё не было возможности его посещать, а будучи студенткой университета, она вместе с однокурсницами часто ходила на спектакли Белорусского государственного театра. Однако именно в ГГПИ любовь к театру разгорелась в её сердце с новой силой, появились желание и возможность стать постановщиком студенческих спектаклей.

Театр на филологическом факультете возник не сразу. Изначально существовала традиция отмечать юбилейные даты русских писателей: устраивались литературные вечера, разыгрывались сценки на практических занятиях по литературе. Например, для вечера, посвящённого М. Ю. Лермонтову, студенты под руководством С. И. Софроновой подготовили литературно-

музыкальную композицию по стихам поэта, инсценировали поэму «Тамбовская казначейша», а также сцены из романа «Герой нашего времени». В честь юбилея Л. Н. Толстого поставили театрализованное представление «Страницы любви» (сцены из романа «Война и мир») и т. п. Для Светланы Ивановны было важно помочь ученикам прочувствовать энергетику произведения, поставить себя на место героев и понять, почему автор именно так повернул сюжетную линию [5].

Рождением театра можно считать юбилей А. Блока, к которому готовились студенты старших курсов филологического факультета. Они решили поставить спектакль по пьесе писателя – «Балаганчик». Светлана Ивановна отмечает, что «Балаганчик» – первая пьеса Блока, написанная им в 1906 г. В ней отразился переживаемый поэтом духовный кризис, вызванный разочарованием в мистическом символизме. По её мнению, «Балаганчик» – достаточно трудное произведение, особенно для первой постановки. Но благодаря желанию и интересу студентов к экспериментам это не стало преградой. Театр получил название «Прометей» (по документам, введённым нами в научный оборот, не удалось установить точную дату существования театра под этим названием) [4].

Под её руководством студенты сами шили костюмы, создавали декорации, много времени уделяли репетициям. Первая попытка постановки спектакля оказалась удачной, вызвала много эмоций у зрителей. Светлана Ивановна, не привыкшая жить без новых идей и постоянного совершенствования, решила, что студентам необходимо проявлять себя и на сцене. Поэтому было объявлено о создании театра на филологическом факультете под руководством С. И. Софроновой [2].

По воспоминаниям коллег и учеников, интерес к театру среди студентов был большой. Его репертуар состоял из классики: произведения А. Н. Островского, Н. Г. Гоголя, И. С. Тургенева. Изначально студенты участвовали в фестивале студенческого творчества «Весна ГГПИ» с

фрагментами из современных драматических произведений и классики: «Барабанщица» А. Салынского, «А зори здесь тихие» Б. Васильева, «Женитьба» Н. В. Гоголя, «Свои люди – сочтёмся» А. Н. Островского и др. (Софронова С. И., 1938 г. р., работала в ГГПИ им. В. Г. Короленко в 1963–2013 гг.).

Постепенно театральной деятельностью заинтересовались студенты других факультетов: музыкального и физико-математического. Поэтому вскоре в институте традиционным стало проведение мероприятия «Театральная весна». Команда, которую создала Светлана Ивановна, отличалась дружелюбием, увлечённостью и работоспособностью. Особенность студенческого театра состояла в том, что сюда принимали всех желающих, роли выбирали сами «актёры», но при этом всегда прислушивались к главному «продюсеру» – Светлане Ивановне, так как ей доверяли и уважали её мнение.

Приведём примеры поставленных спектаклей со слов С. И. Софроновой: А. Н. Островский – «Праздничный сон до обеда», «Свои собаки грызутся, чужая не приставай», «За чем пойдёшь, то и найдёшь» (трилогия «Женитьба Бальзаминова»), «Доходное место», «Свои люди – сочтёмся», «Женитьба» Н. В. Гоголя, «Три сестры» А. П. Чехова, «Урок дочкам» И. А. Крылова, «Золушка» Е. Шварца, «Про Федота стрельца, молодого удальца» Л. Филатова, «Страницы любви И. С. Тургенева», «Писатель и актриса», «А душу твою люблю...», «Трагическая история С. Есенина и А. Дункан» и мн. др.

Целями литературного театра С. И. Софронова видела развитие художественного восприятия у студентов: постижение литературного произведения, понимание авторского видения окружающего мира и человеческих характеров, формирование умения вести дискуссию и аргументировать собственную точку зрения молодым поколением. Среди задач, которые она ставила, прежде всего, перед собой, а также перед студентами,

можно выделить такие, как развитие коммуникативных способностей и приобщение к театральному искусству.

Отличительной чертой студенческого литературно-драматического театра было, по признанию Светланы Ивановны, не просто обсуждение увиденного спектакля, а возможность его участникам погрузиться в атмосферу произведения, почувствовать историческую эпоху, понять писателя, принять позиции его героев или не согласиться с ними.

В. В. Беляев и В. А. Сыркин, преподаватели института, отмечают в своих воспоминаниях: «Целый этап становления и развития студенческого театра связан с именем С. И. Софроновой, десятки будущих учителей прошли обучение в её театральной мастерской» [3].

По признанию выпускников-филологов, активных театралов (выпускников гуманитарного педагогического класса) Г. Алалаевой, А. Киташова, Т. Симановой, «...являясь художественным руководителем студенческого театра, она не считалась со своим временем, не жалела физических и моральных сил, отдавая себя любимому делу, заряжала своим энтузиазмом, целеустремлённостью, творческой увлечённостью студентов так, что они не представляли своей жизни без репетиций, примерок костюмов, бессонных ночей перед очередной премьерой, без волнующей атмосферы перед выходом на сцену и, конечно, без самих спектаклей и аплодисментов зрителей» [1].

В заключение следует отметить, что и сейчас, находясь на заслуженном отдыхе, Светлана Ивановна помогает ставить спектакли студентам филологического факультета.

Список литературы

1. Алалаева, Г. «Это моя жизнь...» / Г. Алалаева, А. Киташов, Т. Симанова // Красное знамя. – 1998. – Октябрь.

2. Архивное управление Администрации МО «Город Глазов». – Ф. Р-45. – Оп. 1. – Д. 2157. – Л. 3. – Д. 2233. – Л. 4.

3. *Беляев, В. В.* Высшее педагогическое образование в Глазове / В. В. Беляев, В. А. Сыркин. – Глазов: Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та, 1999. – С. 175, 187.

4. *Софронова, С. И.* Сценические формы изучения литературы в вузе и школе // Инновационные процессы в системе образования: материалы IV Итоговой науч.-практ. конф. преподавателей и студентов филиала ГОУ ВПО «ГГПИ им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске. – Ижевск: Буква, 2009. – С. 134.

5. *Софронова, С. И.* Роль литературного театра в образовании и воспитании молодежи / С. И. Софронова, И. С. Кустова, Н. С. Кустова, М. А. Пономарёва // Национальная культура и воспитание толерантности глазами молодежи: материалы Всерос. молодёжного форума / под ред. Я. А. Чиговской-Назаровой. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2013. – С. 60.

Т. Е. Щенина,

канд. юрид. наук, доцент,

Г. Г. Поздеева,

канд. филос. наук, доцент,

Глазовский государственный педагогический институт,

г. Глазов

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ И МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема межнационального общения, вопросы культуры национальностей, толерантности в межнациональных отношениях в студенческой среде, система воспитательной работы в педагогическом вузе по формированию культуры межнационального общения.

Ключевые слова: межкультурное общение, толерантность, межнациональные отношения, студенческая среда, педагогический вуз.

Annotation. The article deals with the problem of interethnic communication, culture of nationalities, tolerance in interethnic relations among students, the system of educational work in the pedagogical University on forming the culture of international communication.

Key words: intercultural communication, tolerance, interethnic relations, student environment, pedagogical University.

Выполнение показателей мониторинга эффективности вузов усиливает процессы миграции современного общества, способствует актуализации

проблемы межэтнической толерантности в поликультурной образовательной среде, так как среда любой образовательной организации представляет собой пересечение взаимодействующих субкультур: разновозрастных, разнопрофильных, разносоциальных, разнонациональных и т. д. [1, с. 31].

Во все времена вопрос культуры межнациональных отношений являлся для России актуальным. Межнациональные отношения более всего укрепляются в процессе совместной работы и учёбы представителей различных наций.

Студенты – одна из основных социальных групп нашего общества – постепенно вливаются в ряды более взрослого поколения, принимают активное участие в общественных процессах, происходящих в стране. От того, какие интересы, взгляды, ценности преобладают в этой среде, зависит дальнейшее социально-экономическое, политическое и культурное развитие общества и государства в целом [2].

Взгляды студентов на этническое развитие, понимание и освоение этого процесса повлияют на дальнейший ход восстановления и развития национальных культур и межнациональных отношений. Нынешние студенты – это аудитория, которая будет определять экономическую и политическую элиту России XXI века, и с этих позиций воспитание сегодняшнего студенческого сообщества в духе толерантности носит стратегический характер. На историко-лингвистическом факультете в рамках Дня государственности Удмуртской Республики проводятся различные мероприятия, например: этнокультурная викторина «Что ты знаешь об Удмуртской Республике?», «Удмуртский хоровод», лекция «История создания Вотской Автономии», квест «Открой свою малую родину».

Полагаем, что для формирования механизмов воспитания студентов в духе толерантности на начальном этапе следует определить сложившуюся культуру

межнациональных отношений студентов в вузе и ее истоки. А для выяснения этих проблем наиболее эффективным методом является анонимное анкетирование. Сегодня на нашем факультете обучаются азербайджанцы, туркмены, казахи, русские, татары, удмурты, армяне, бесермяне, таджики, т. е. наш факультет можно рассматривать как зеркало, отражающее сложившиеся взаимоотношения между нациями в России.

Нами было проведено анкетирование с целью выявления толерантности студентов, были сформулированы три блока вопросов.

Первый блок вопросов использовался для оценки понятия студентами нации, направлений развития этнических процессов, отклика на оскорбления по национальному признаку при негативной оценке народа, к которому они принадлежат.

Второй блок вопросов направлен на выявление восприятия студентами различных этнических групп в процессе взаимодействия.

Третий блок вопросов был разработан для выявления отношения студентов к вероисповеданию, культуре других народов.

Наши респонденты: студенты историко-лингвистического факультета ГГПИ в возрасте от 18–20 лет, 15 человек, половой состав – 7 юношей и 8 девушек, выборка произвольная, анкетирование добровольное и анонимное.

В процессе обработки информации по первому блоку вопросов было установлено, что довольно неоднозначны и противоречивы попытки респондентов в определении, что же такое национальность в понимании каждого, какова её роль в жизни. Так, большинство респондентов (92 %) испытывали трудности в попытках определиться в этом вопросе, называя либо большой набор различных характеристик, либо давая противоречивые друг другу ответы. Таким образом, понятие национальности в студенческой среде

всё ещё остаётся характеристикой, которую легче почувствовать, пережить, чем логично описать.

В студенческой среде нет однозначного понимания того, как развиваются этнические процессы, так, 18 % считают, что национальные различия будут стираться, в будущем образуется единая цивилизация; 16 % думают, что в будущем останется лишь несколько крупных народов; 29 % предполагают, что количество народов в ходе исторического развития не изменяется, в будущем в этом плане не произойдёт каких-либо изменений; 25 % считают, что в ходе развития одни народы сходят с исторической сцены и появляются новые; 12 % не смогли сформулировать своё мнение по этому поводу.

Причиной большинства политических конфликтов 41 % респондентов считает межнациональные отношения, а 55 %, наоборот, считают, что большинство межнациональных конфликтов создаётся искусственно для достижения тех или иных политических целей. Мобилизационным фактором для большинства является оскорбление по национальному признаку или негативная оценка народа, к которому принадлежит человек. Именно это чаще всего оставляет глубокий след в памяти человека и заставляет предпринимать какие-либо действия. Ещё одним мощным фактором этнической мобилизации является сопричастность или сопереживание какому-либо общему успеху или достижению.

Большая часть опрошенных интересуется вопросами национальных отношений и в повседневной жизни. Так, 88 % опрошенных охотно вступают в контакт с представителями других народов. Для 46 % в повседневных контактах практически всегда имеет значение национальность человека, с которым общаются. Для них в основном это носит информационный характер. Лишь 23 % заявили о том, что на национальную принадлежность при общении никогда не обращают внимания (не выделяют по национальному признаку).

Большинство студентов (70 %) позитивно оценивают свою этническую принадлежность.

Следует отметить существующие элементы предвзятости и негативизма в национальных отношениях. Хотя 85 % респондентов имеют среди своих друзей и близких представителей других национальностей, многие определяют своё отношение к человеку, исходя из его этнической принадлежности. В повседневной жизни 86 % опрошенных считают, что их выделяют по национальному признаку, это носит лишь информационный характер, не играет важной роли, для 4 % национальная принадлежность может превращаться в своеобразный барьер, затрудняющий общение с окружающими.

Анализ блока вопросов о вероисповедании дал следующие результаты: 89 % студентов назвали себя православными, 4 % ответили, что исповедуют ислам. 6 % студентов в Бога не верят, а 12 % ответили, что верят в существование Высших сил, не исповедуют какую-либо религию; только половина студентов, считающих себя верующими, соблюдают религиозные обряды.

Следует обратить внимание на следующий факт: своё отношение к национальным обычаям и традициям 40 % респондентов определяют как положительное, так как это позволяет сохранить свою самобытность и свой исторический путь, а 30 % – как отрицательное, по их мнению, это затрудняет межнациональное общение.

Значительная часть студентов, несмотря на свой интерес к другим народам и желание общаться с их представителями, в принципе готова к таким контактам. В процессе анкетирования было установлено, что 45 % студентов особо не задумываются о своём поведении, находясь в других регионах или странах. Контактируя с представителями других народов, они поведут себя так, как им удобно, 22 % постараются подстраиваться под поведение народа, с

которым контактируют, и 27 % студентов попытаются продемонстрировать свои лучшие качества, так как, по их мнению, по их поведению будут судить обо всем народе, представителями которого они являются.

Таким образом, вопросы национальных отношений в студенческой среде России являются актуальными. Вузы России на сегодняшний день отличаются поликультурным образовательным пространством: в них преобладает смешанный национальный состав. Практика показывает, что в таких вузах нужны не отдельные технологии, формы, методы, средства формирования культуры межнациональных отношений, а система, целенаправленно воспитывающая культуру межнациональных отношений в студенческой среде.

Считаем, что динамика межкультурного контакта будет зависеть от качества взаимоотношений (общения) между представителями разных культур. По нашему мнению, нужно эффективно формировать толерантность студентов в поликультурной среде вуза, этот процесс многоуровневый, требует усиленного внимания и ответственности всего профессорско-преподавательского состава вуза. Мы исходим из того, что важнейшим пунктом при подготовке высококвалифицированного специалиста (учителя) является его культурный уровень, определяющим аспектом которого в конечном итоге может стать воспитание толерантности.

Список литературы

1. Степанов, П. В. Толерантный человек: как его воспитать? / П. В. Степанов // Народное образование. – 2011. – № 6.
2. Шевхужев, А. Ф. Формирование культуры межнациональных отношений в студенческой среде / А. Ф. Шевхужев, О. З. Арова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1 // URL: <https://science-education.ru> (Дата обращения: 25.04.2018).

МЕТОДИКА

Г. Е. Поторочина,

канд. пед. наук, доцент,

К. А. Серебрякова,

студентка историко-лингвистического факультета,

Глазовский государственный педагогический институт,

г. Глазов

ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ И УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена описанию обучения в сотрудничестве как одного из видов взаимодействия обучающихся и учителя в процессе изучения иностранного языка в образовательной организации. В статье рассматривается одна из форм интерактивных методик, используемых в преподавании иностранного языка – «учимся вместе».

Ключевые слова: сотрудничество, обучение, мотивация, малые группы, изучение, учитель.

Annotation. The article is devoted to description of cooperative learning as a form of interaction between students and teacher in the course of learning a foreign language in the educational establishment bringing to a sharper focus a form of interactive technique «learning together».

Key words: cooperation, education, motivation, small groups, learning, teacher.

Актуальность заявленной темы состоит в том, что использование интерактивных методов в обучении, а именно обучение в сотрудничестве, становится на сегодняшний день очевидным фактом. Эта форма организации учебного процесса мыслится не только как помощь обучающемуся при решении сложных учебных задач, не только как объединение усилий учителя и обучающегося, но и как самостоятельный коллективный труд школьников, выполнение практических заданий на уроках иностранного языка и во внеклассной деятельности. Именно при таком понимании сотрудничества речь идёт о взаимодействии между учителем и обучающимся, которое скреплено отношениями взаимного интереса и доверия. Следовательно, обучение в сотрудничестве является одним из средств повышения мотивации при изучении иностранного языка.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в образовательной организации. Это не только новые технические средства, но и новые формы, методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача учителя, на наш взгляд, состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого обучающегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность и творчество на уроках иностранного языка. Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий и другие, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения. Проблемы обучения в сотрудничестве рассматривались такими психологами и педагогами, как Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев. В психолого-

методической литературе рассматриваются также различные вопросы учебного сотрудничества при изучении иностранного языка такими методистами, как И. Л. Бим, Е. И. Пассов, В. А. Бухвалов и др. Е. И. Пассов в своей книге «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению» отмечает, что «...лишь в условиях совместной творческой деятельности учителя и учеников, имеющей для каждого из них личностный смысл, складываются между ними отношения партнёрства в согласованности их речевых поступков» [2, с. 87].

Важным моментом в данной технологии является социализация личности обучающегося и формирование его коммуникативных умений.

Идея сотрудничества основана на содружестве участников педагогического процесса. Эта технология предполагает такие функции, как организация класса, объяснение и инструктирование, контроль, оценивание, помощь отстающим. По мнению И. Л. Бим: «Сотрудничать – значит работать, действовать вместе, принимать участие в общем деле» [1, с. 18].

Организация учебного сотрудничества как одного из интерактивных методов обучения позволяет достичь следующих образовательных результатов, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте:

- улучшение понимания учебного материала;
- сокращение времени на формирование полноценных понятий, умений, навыков по сравнению с фронтальным обучением;
- увеличение количества детей, включённых в работу;
- рост познавательной активности и творческой самостоятельности учащихся;
- изменение характера взаимоотношений между детьми в классе;
- появление у обучающихся самокритичности, способности точно оценивать свою работу;

- приобретение учениками таких навыков, как ответственность за свои слова и действия, умение действовать с учётом позиций других людей; умение совершенствовать своё знание и способ действия с учётом другой позиции.

Существуют разнообразные формы организации учебного процесса в рамках данной технологии, такие как работа в малых группах, кластер, театрализация, синквейн, турнирные столы, проектная работа. При использовании технологии обучения в сотрудничестве каждый обучающийся становится участником совместного исследования и решения совместной проблемы.

Список литературы

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе / И. Л. Бим. – М., 1988.
2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М., 1989.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Изд. корпорация «Логос», 2000.

М. В. Салтыкова,
канд. пед. наук, доцент,
Глазовский государственный педагогический институт,
г. Глазов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Министерства образования Удмуртской Республики, проект «Адаптация иностранных студентов в поликультурной среде Удмуртской Республики», № 17-16-18011-ОГН.

Аннотация. Интегрированное обучение позволяет усилить процессы адаптации и социализации иностранных студентов в новой для них среде. Оно создаёт условия для развития коммуникативных навыков обучающихся и повышения их мотивации к учебной деятельности.

Ключевые слова: иностранные студенты, интегрированное обучение, развитие коммуникативной компетенции.

Annotation. Integrative teaching allows strengthening the adaptation process of foreign students in a new environment. It creates conditions for developing the students' communicative skills and increasing their motivation to studying.

Key words: foreign students, integrative teaching, developing communicative skills.

Современные образовательные технологии, применяемые для формирования иноязычной коммуникативной, а также межкультурной компетенции, весьма эффективны с точки зрения создания образовательной

среды, обеспечивающей взаимодействие всех участников образовательного процесса. Одним из подходов эффективного обучения иностранных студентов является интегрированный метод, предложенный европейскими учёными, основанный на идее интеграции предметного и языкового обучения в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Данный метод обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным обучением. Во-первых, происходит полноценное погружение студентов в языковую среду, так как они пропускают через себя достаточно большой объём языкового материала. Во-вторых, обогащается словарный запас студентов за счёт предметной терминологии, развиваются их умения и навыки в области использования академического иностранного языка.

Очень часто студенты ограничены языковым и речевым материалом, представленным текстом учебника. Как правило, на 1 курсе мы работаем над ставшими уже традиционными темами для коммуникации: «Sport», «My day», «My favorite subject» и т. п. Метод интегрированного обучения позволяет отойти от стандартной презентации материала и получить знания, которые будут необходимы обучающимся в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Приведем пример использования интегрированного обучения на занятиях по практике устной и письменной речи с иностранными студентами по теме «Risk» (учебник «Total Upper Intermediate»).

План занятия по теме «Risk»

Цели занятия: развитие иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования базового вокабуляра по теме «Risk» и грамматических конструкций Present Simple, used to, get used to		
Время	Этапы занятия, деятельность преподавателя и обучающихся	Режимы работы
1	2	3
5	1. Объявление целей занятия. Речевая разминка	Teacher-class

Окончание табл.

1	2	3
10	2. Работа с вокабуляром. Студенты соотносят английские слова и фразы с их русскими эквивалентами. Преподаватель проверяет ответы	Student-student, Teacher-student
15	3. Чтение текста «How Risky I Am». Преподаватель задает вопросы по содержанию текста, затем студенты заполняют пропуски в тексте данными словами и выражениями. После чтения текста – проверка задания	Teacher-class, Student-student, Individually
15	4. Этап говорения. Студенты выполняют задание «True-False statements» и дают свои комментарии к утверждениям. Преподаватель проверяет	Teacher-class, Teacher-student,
30	5. Совместное обсуждение проблемы. Работа в малых группах. Преподаватель делит студентов на 4 малые группы. У каждого студента в группе есть своя информация об опасных видах спорта, которой нет у других членов групп. Студенты должны заполнить пропуски в текстах необходимой информацией, задавая вопросы другим членам группы. Преподаватель контролирует студентов и помогает им	Teacher-class, Groups
5	6. Подведение итогов. Преподаватель задаёт вопросы студентам по пройденной теме	Teacher-class, Student-student
5	7. Саморефлексия	Individually

Таким образом, мы видим, что сама структура урока с использованием интегрированного метода носит вполне традиционный характер. В первую очередь необходимо предъявлять высокие требования к содержанию текстов. Идеальный текст должен содержать иллюстрации для визуализации прочитанного. Работая с иностранным текстом, студентам необходима структурная маркировка текста (нумерация строк, абзацы, заголовки, подзаголовки), что делает работу с текстом гораздо легче. Студентам необходимо передать основную мысль текста собственными словами. Обучающиеся хотя и имеют определённый набор активного вокабуляра, который они должны использовать в своей речи, но они не ограничены данным списком. Преподавателю необходимо обратить внимание студентов на определённые грамматические структуры, используемые в рамках обсуждения

данной темы. Как правило, эти структуры представлены в учебнике, от преподавателя требуется только отследить, насколько правильно их употребляют студенты.

Особое внимание следует уделить различным режимам работы. Большую популярность приобрели в последнее время различные формы работы в малых группах, которые не только стимулируют активность каждого члена группы и повышают их мотивацию, но и являются хорошим способом развития коммуникативных навыков обучающихся, развивают их внимание, умение обсуждать проблемы и принимать общее решение.

Все эти условия очень важны при работе с иностранными студентами, но преподавателю не стоит ограничиваться лишь набором тем учебника, необходимо привлекать дополнительный материал по данной проблеме, связанный с национальными особенностями, культурой и традициями иностранных студентов. Например, работая по теме «Risk», преподаватель может задать вопросы студентам о том, как относятся к опасным видам спорта в их родной стране. Опора на свой жизненный опыт или первичную картину мира позволит иностранным студентам легче пройти период адаптации и социализации в новой для них среде.

Список литературы

1. Бурдакова, О. Н. Методика интегрированного обучения предмету и языку в учебном процессе Нарвского колледжа ТУ / О. Н. Бурдакова. – 2001. – 67 с. // <http://docplayer.ru/42474789-Metodika-integrirovannogo-obucheniya-predmetu-i-yazyku-v-uchebnom-processe-narvskogo-kolledza-tu.html> (Date of access: 23.04.2018).
2. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle // Cambridge University Press. – 2010. – P. 182.

М. Н. Смирнова,

канд. пед. наук, доцент,

Е. В. Захарова,

студентка факультета информатики, физики и математики,

Глазовский государственный педагогический институт,

г. Глазов

О РОЛИ ДИСКУССИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье поднимается проблема использования элементов дискуссии в процессе обучения иностранному языку на занятиях в средней школе. Автор подчёркивает, что дискуссия, во-первых, порождает интерес к предмету, во-вторых, помогает учащимся аргументированно отстаивать свою точку зрения, позицию, в третьих, если обсуждение происходит на изучаемом языке, то это становится лучшей языковой практикой для обучающихся.

Ключевые слова: дискуссия, точка зрения, мозговой штурм, этапы дискуссии, педагогическая ценность.

Annotation. The article raises the problem of using elements of the discussion in the process of teaching a foreign language in class in secondary school. The author emphasizes that discussion, at first, generates interest in the subject, secondly, it helps students to argue their point of view, position, and thirdly, if the discussion is organized in the studied language, it becomes the best language practice for students.

Key words: discussion, point of view, brainstorming, stages of discussion, pedagogical value.

Проблема использования элементов дискуссии является очень актуальной, так как коммуникативные умения являются очень востребованными на современном этапе развития общества, и дисциплина «Иностранный язык» является весьма подходящим предметом для обучения коммуникативным навыкам. Многие учащиеся осознают необходимость изучения иностранного языка, хотя и не планируют в ближайшее время выезжать за границу. Поэтому им необходимо не просто знание языка, а умение пользоваться им в устной и письменной речи. Возникает вопрос: а как же научиться общаться на языке? И ответ очевиден: надо просто на нём чаще говорить, а именно вести беседы, диалоги, дискуссии.

Что такое дискуссия? Дискуссия – это спор, обсуждение. Дискуссия, прежде всего, повышает интерес к предмету. К тому же ученики старших классов в связи с трудным переходным возрастом пытаются любыми способами выразить себя, а значит, они активны в спорах. Но если спор проходит во время урока иностранного языка, подросток учится, во-первых, отстаивать свою позицию, во-вторых, ищет аргументы в качестве доказательства своей точки зрения. Если он выражает свои мысли на изучаемом языке, то это, на наш взгляд, лучшая практика языка. Старшеклассник думает, как правильно отстоять уже сформировавшуюся точку зрения, свою позицию. Недаром говорится, что в споре рождается истина. А дискуссия на иностранном языке, кроме того, лучше помогает раскрыть и усвоить тему урока. В ходе дискуссии учащиеся могут прийти к общему соглашению, лучше понять проблему и принять совместное решение.

Подготовка дискуссии состоит из нескольких стадий, а именно: начальной, основной и заключительной для подведения итогов и анализа.

1. Начальная стадия дискуссии.

Начальная стадия, как правило, начинается за 7–10 дней до проведения дискуссии. Учебные дискуссии, особенно на первых порах, должны быть

хорошо подготовлены. Для подготовки и проведения дискуссии учитель формирует небольшую группу и ставит перед ней следующие задачи:

- подготовить дискуссию в классе (выбрать вариант ведения дискуссии и вариант проведения урока (например, переход к проектам и т. д.);
- провести мозговой штурм;
- выработать соответствующие правила;
- сформулировать цели, проблемы в процессе дискуссии;
- выявить разногласия участников или расхождение точек зрения;
- обеспечить всех участников возможностью поделиться своими чувствами, эмоциями, переживаниями.

Следует подчеркнуть, что в отличие от дискуссии в воспитательном процессе учебная дискуссия проводится тогда, когда все учащиеся владеют полной информацией или суммой знаний по теме обсуждения, иначе её эффективность будет низка [1].

На начальной стадии следует обратить особое внимание на тему проблемных вопросов и подбор материала. Чтобы дискуссия была более плодотворной и содержательной, необходимо проверить готовность класса к её обсуждению. Также следует определить круг докладчиков, подготовить информационные материалы и технические средства фиксации хода обсуждения.

2. Основная стадия дискуссии.

Основная стадия дискуссии начинается с вступления ведущего, которое не должно продолжаться более 10 минут. Важно помнить, что во вступлении ведущий должен наметить проблемы для обсуждения и раскрыть основные моменты темы.

Стадии проведения дискуссии:

- Постановка проблемы.
- Обозначение темы дискуссии.
- Деление учащихся на группы.

- Обсуждение проблемы в группах.
 - Представление результатов перед всем классом.
 - Обсуждения и подведение итогов.
3. Стадия подведения итогов и анализа дискуссии.

Общий итог в конце дискуссии – это, скорее всего, не конец размышления над данной проблемой, а стимул к дальнейшим размышлениям и переход к изучению следующей темы. Очень важно заранее подумать о том, как будет проходить подведение итогов, подумать о ходе и содержании дискуссии. Итог может быть в форме краткого повторения хода дискуссии и основных выводов, к которым пришли группы участников. Также итогом может стать определение перспектив или создание творческого продукта: выпуск стенгазеты или плаката, коллажа, написание эссе, стихотворения и др.

Анализ и оценка дискуссии повышают её педагогическую ценность и развивают коммуникативные навыки учащихся. Анализироваться должно выполнение как содержательных, так и организационных задач. В ходе анализа целесообразно обсудить совместно с учениками следующие вопросы:

- Выполнила ли групповая дискуссия намеченные задачи?
- В каком отношении мы не достигли успеха?

С целью экономии времени вопросы могут быть предложены в качестве опросника. В зависимости от цели анализа учитель может обобщать или не обобщать высказывания детей. Более глубокий анализ можно провести, записав дискуссию на видеомаягнитофон или на маягнитофон.

Итак, использование дискуссии на занятиях иностранного языка действительно очень полезно, так как элементы дискуссии помогают развить у учащихся коммуникативные навыки, которые будут полезны им как в дальнейшей профессиональной сфере, так и в повседневной жизни.

Список литературы

1. Дискуссия в учебном процессе [Электронный ресурс] // <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/node20.html> (Дата обращения: 25.05.2018).

ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ

В рубрике представлены эссе участников Региональной (с международным участием) олимпиады по методике преподавания родного и иностранного языков (20, 28 февраля 2018 г., Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко, историко-лингвистический факультет, кафедра иностранных языков и удмуртской филологии).

О. А. Кириллова,

Шадринский государственный педагогический университет,

г. Шадринск

ШКОЛЬНЫЙ УРОК: ОТ ТРАДИЦИИ К ИННОВАЦИИ

Современный урок иностранного языка сочетает в себе практические, общеобразовательные, воспитательные и развивающие возможности. Тем не менее экскурс в историю методики обучения иностранному языку позволяет нам сделать вывод, что характеристики урока не всегда были однородными, в разное время к нему предъявлялись самые различные требования, менялся его статус. На наш взгляд, совершенно оправданным и важным является стремление наглядно представлять и прогнозировать особенности основной организационной формы в будущем, что в дальнейшем позволит усовершенствовать урок иностранного языка, сделать его эффективным с различных позиций.

Сегодня учителя иностранного языка абсолютно не ограничены в методах и технологиях: активные методы, различные лингводидактические технологии,

нетрадиционные уроки позволяют активизировать процесс обучения и делать его более содержательным. В условиях современной реальности уроки действительно перестают быть однообразными, становятся более насыщенными. Однако для обеспечения эффективности урока иностранного языка нужно опираться на принципы системности и постоянности, рационально сочетать традиции и инновации, избегать чрезмерности и фрагментарности в использовании методов и средств. Данное положение обязательно нужно учитывать при проектировании урока будущего.

На наш взгляд, урок будущего – это также не только отмирание старого. Практически любой передовой педагогический опыт строится на основе традиционных, успешно зарекомендовавших себя лингводидактических систем. Глубокий и комплексный анализ традиций, их осознание и понимание ведут к действительно новому и эффективному в будущем. По данной причине учителя иностранного языка всегда должны помнить об этом и постоянно совершенствовать свой уровень методической компетенции. Именно принятие во внимание данного условия помогает прийти к действенным методическим решениям и внедрить их в контекст урока.

В рамках урока будущего учитель должен создавать педагогически комфортную среду, не «избегать» слабых в языковом отношении учеников, а помогать им добиться успешных результатов. Урок будущего – это своего рода творческая мастерская, где каждый обучающийся может проявить себя, показать собственную уникальность. Учитель должен уделять одинаковое внимание обучению всем видам речевой деятельности, не избегать одних и более усиленно обращаясь к другим. Здесь учитель находится в постоянном поиске того, как вдохновить и удивить учеников, сделать занятие неповторимым, выстроить единую и чёткую лингводидактическую систему, суметь сделать из каждого урока увлекательное приключение в неповторимый

мир иностранного языка и наглядно показать обучающимся, насколько это важно и интересно.

Учитель всегда должен помнить о том, что именно он является творцом педагогического процесса, от его действий во многом зависит результативность образования будущего.

В. П. Познякова,

Мозырский государственный педагогический университет,

г. Мозырь,

Беларусь,

С. В. Киселёва,

научный руководитель

ОТ ГАЛАКТИКИ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ

Будущее... Почему, когда я думаю о будущем, первое слово, которое мне приходит на ум, – это ГАЛАКТИКА? Возможно, из-за того, что много книг, фильмов, открытий связано именно с ней. Галактика – это гравитационно-связанная система из звёзд и звёздных скоплений, межзвёздного газа, пыли и тёмной материи. Все объекты в составе Галактики участвуют в движении относительно общего центра масс. Это покажется странным, но я вижу общие черты между понятиями «галактика» и «урок».

Урок – это логически законченный, целостный, ограниченный временными рамками отрезок учебно-воспитательного процесса. Учитель – это Солнце (самая яркая звезда). Он дарит своё тепло, знания и любовь детям, помогает настроиться и включиться в работу, всегда придёт на помощь. Ученики – это звёздочки, которые активно взаимодействуют с учителем – с Солнцем. Не стоит забывать, что есть как активные, так и пассивные учащиеся. Но ведь и в галактиках каждая звёздочка, светит по-своему: одна – ярко, другая – менее ярко, но от этого мы любим их не меньше. Конечно же, я не могу не сказать о структуре урока: *начало урока* или «звёздное скопление»: включает в себя организационный момент, речевую/фонетическую зарядку, проверку домашнего задания; *центральная часть*, или «тёмная материя»: включает в себя предъявление нового материала, его тренировку и закрепление;

завершающая часть урока, или «межзвёздная среда» – это рефлексия, подведение итогов, предъявление домашнего задания, выставление отметок.

Существует огромное количество галактик, но все они делятся на три вида: спиральные, эллиптические и неправильные. Рассмотрев структуру каждого вида, я могла бы поставить приблизительный знак равно («≈») между: традиционным уроком ≈ эллиптическими галактиками; современным уроком ≈ спиральными галактиками; уроками с использованием технологий, которые разрабатываются сейчас, будут внедряться в будущем ≈ неправильными галактиками. Сейчас я объясню, почему такое сравнение.

В эллиптических галактиках очень много старых звёзд, но не так много пыли и прочих межзвёздных веществ. ≈ Традиционные уроки, где главная функция учителя состоит в передаче учащимся информации и создании условий для её усвоения, чёткое разграничение этапов проверки, изучения нового материала и его закрепления. Звёзды совершают вращения вокруг центра. ≈ Преобладание авторитарного стиля в общении учителя с учениками, общение между учащимися в учебном труде отсутствует. В этом типе формируется чрезвычайно мало новых звёзд. ≈ Урок представляет собой весьма замкнутую систему, сохраняет привычную форму.

Что касается спиральных галактик, то они представлены плоским диском с выпуклым центром и спиральными рукавами. В выпуклом центре размещаются старшие звёзды. ≈ Учитель выступает в первую очередь как организатор учебной познавательной деятельности учащихся, как их помощник и консультант. Происходит общение между учащимися в процессе учебной работы, организуется коллективная учебная деятельность.

Но поскольку тема эссе «Урок будущего», то, пожалуй, более подробно я остановлюсь на третьем типе уроков. Хотелось бы пояснить, почему я сравнила «урок будущего» с неправильными галактиками. Эти галактики выглядят деформированными и не обладают постоянной чёткой формой. Мы начинали с применения обыкновенных магнитофонов, компьютеров, сейчас используем

интерактивные доски. С каждым днём информационные технологии приобретают всё большую популярность, ведь их применение в руках умелого учителя делает урок ярким, красочным и незабываемым. Вскоре планшеты заменят школьные учебники. Огромную популярность у современного поколения приобретает 3D-формат передачи изображения и голограммы. Я думаю, использование данных технологий на уроке иностранного языка принесло бы огромный успех. Взять, например, тему «Places of interest in London». Учащимся гораздо интереснее было бы рассмотреть со всех сторон достопримечательности города, можно обойти здание, увидеть его со всех сторон, придать мощную глубину и объём изображению. Данная функция не под силу даже технологии 3D-изображения. Или тема «Face to Face», использование голограммы со звуковым сопровождением, позволит учащимся окунуться в иноязычную среду. Вы скажете, можно провести и видеосеминар (Skype), но это абсолютно другое. Некоторые учащиеся уже используют данное приложение дома, общаясь с друзьями или семьями иноязычных стран.

Мне хотелось бы завершить своё эссе высказыванием Петра Капицы: «Наука должна быть весёлая, увлекательная и простая. Таковыми же должны быть и ученые». Так вот, учёные – это мы с вами, а наука – это учебный процесс. Урок в первую очередь должен быть познавательным, красочным, интересным и, конечно, с использованием новых технологий, но их нужно уметь использовать правильно. И это всё должно работать как единая система: учитель – ученик – средства обучения. Мы знаем, что бывает с техникой, если один из механизмов выходит из строя. И будет неважно, был это традиционный, современный или «урок будущего».

Список литературы

1. <http://helpiks.org/1-127231.html>
2. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Галактика>

Т. А. Распутина,

Шадринский государственный педагогический университет,

г. Шадринск

УРОК БУДУЩЕГО

Несмотря на то что вокруг постоянно говорят о том, что человек должен жить в настоящем, ценить текущий момент, наслаждаться им, люди постоянно анализируют прошлое и пытаются предугадать будущее, заглянуть в него. Скорее всего, это убеждение имеет силу в отношении отдельной личности, что касается человечества в целом, то обращаться к истории и прогнозировать будущее даже необходимо для его продуктивного развития. Сегодня взгляд в будущее чаще касается развития технологий. Почему бы не попробовать заглянуть в будущее сферы образования, которое, в свою очередь, неразрывно связано с совершенствованием технологий, которые уже сегодня активно используются на уроках? Урок будущего, какой же он?

Интересно поразмышлять по поводу урока иностранного языка, так как изучение иностранных языков в настоящее время занимает особое место в образовательной сфере, поскольку такие знания очень ценятся в связи с глобализационными процессами в мире. Урок иностранного языка в последние годы значительно видоизменился: используется множество различных приёмов, методов, подходов, а также технологий.

Казалось бы, существование каких новшеств на уроке можно ещё предположить, когда на сегодняшний день при его создании учитывается так много факторов и используются самые разнообразные технологии обучения, когда проблемным является вопрос не о потенциальной эффективности современного урока, а о повсеместной его доступности и совершенствовании качества на всех этапах процесса обучения. Но можно и пофантазировать о том, каким будет урок иностранного языка в будущем.

При размышлении на эту тему представляется индивидуальная деятельность, осуществляемая преимущественно с помощью персонального компьютера, при которой у каждого обучающегося есть доступ к большой базе аутентичных материалов и обучающих программ по всем аспектам языка и видам речевой деятельности. Обучающие программы при этом обладают широким функционалом, включающим в себя возможность, кроме деятельности с грамматическим материалом и лексикой, работать над фонетикой, а именно над произносительными навыками. Например, обучающийся изучает произношение определённых звуков, сначала прослушивает их, а затем, произнося их в микрофон в соответствии с требованием на экране, произносит их сам, а компьютерная программа, сравнивая результат обучающегося с эталоном, оценивает его правильность. Также можно предположить существование такой более сложной функции, как проверка спонтанной речи на грамматические и фонетические ошибки. Программа задаёт ситуацию, предоставляет некоторое время на подготовку, снова начинается звукозапись, во время которой обучающемуся следует высказаться на заданную тему. Программа также ведёт запись звука, распознавая сказанное, преобразуя в текст, затем этот текст выводится на экран с указанием ошибок и недочётов при их наличии. Учитель при этом контролирует деятельность класса тоже через персональный компьютер, где фиксируются все действия: изученные темы, выполненные упражнения и результаты работы обучающихся.

Вербальное взаимодействие всё же нельзя заменить никакими техническими средствами. Их использование всё же будет уместным на этапах отработки тех или иных навыков и закрепления или повторения материала. Так что на уроке будущего всё также будет необходим контакт учителя и класса при введении нового материала, обсуждении затруднений и спорных вопросов.

Что касается возможности вредного воздействия технических средств на здоровье обучающихся, то, предположу, раз это урок будущего, что технологии

дойдут до такого уровня, что это воздействие снизится до минимума или будет отсутствовать вообще.

Таким образом, такой деятельностью можно будет заниматься на протяжении всего урока. А качество материалов и разнообразие деятельности будет усиливать интерес обучающихся к другим культурам и мотивацию к изучению иностранного языка.

Ю. В. Тетерина,

Глазовский государственный педагогический институт,

г. Глазов

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК НА УРОКЕ БУДУЩЕГО

Нет такого человека на свете, который не думает о будущем. Что нас ожидает, каким будет мир, какими людьми мы будем окружены, какими будем мы сами? Страх неизвестного живёт в каждом. И эта философская тема присутствует во всех сферах жизни, и образование не является исключением.

Говоря об уроке будущего, в голову приходят различные футуристические вещи. Учителя-роботы, виртуальная реальность, с помощью которой можно будет посещать страны на уроке географии или увидеть аппарат Гольджи размером с воздушный шар, абсолютно каждый учебник будет электронный. Конечно, мир не стоит на месте, но технические новшества дойдут до современной школы ещё не скоро.

По моему мнению, техническая сторона, несомненно, важна, но я бы отдала ей второстепенную роль. Самое важное и первостепенное значение сегодня приписывается ученику и его саморазвитию. Также это является основной задачей современного урока. Но что же такое современный урок? В педагогической литературе последних лет лишь Ю. А. Конаржевский даёт определение современному уроку. По его мнению, современный урок – это в первую очередь урок, на котором учитель умело использует все возможности для развития личности ученика, её активного умственного роста, глубокого и осмысленного усвоения знаний, для формирования её нравственных основ. Современный ФГОС даёт очень хорошую опору для всего вышеперечисленного. Понятия «учитель» и «ученик» не являются противоположными, а стоят рядом. Урок проходит в тесном сотрудничестве и

партнёрстве, кроме того, направлен на получение определённых межпредметных и предметных результатов.

Говоря об уроке будущего, самым главным плюсом является то, что его можно идеализировать. Заинтересованность абсолютно каждого обучающегося, независимо от его интересов, взаимовыручка, взаимоподдержка между детьми и учителем, т. е. демократия на уроке, позитивная психологическая атмосфера, работа со всеми обучающимися с учётом их способностей, необычная подача материала и т. д. Как известно, идеальных вещей не существует. Поэтому мы только можем приблизиться к этому идеалу. Свободно мыслящий, ясно излагающий свои мысли, не боящийся задавать интересующие вопросы ребёнок. Я думаю, это является главной целью, ведь именно эти качества должны закладываться во время обучения.

Подводя итоги, можно сказать, что урок будущего – это урок, на котором присутствуют именно такие заинтересованные дети, которые стремятся к знаниям. Учитель является маяком, указывающим и освещающим путь ребенка на определённом этапе, а не капитаном корабля, способным увести не в те воды.

*В. И. Шалабодова,
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск*

ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ БУДУЩЕГО

Вы когда-нибудь задумывались о том, как будут выглядеть школьные уроки в будущем? Будут ли они кардинально отличаться от тех, что проводятся прямо сейчас в различных точках нашей Родины? Задайте себе самый главный вопрос: хотели бы вы стать частью этих уроков?

Система образования в нашей, как и в любой другой стране, не является идеальной, но мы постоянно ищем пути её развития. Школьное обучение предыдущего поколения значительно отличалось от того, которое мы наблюдаем сейчас, возможно, буквально через несколько лет вся образовательная система будет выглядеть совершенно иным образом.

Мы находимся на рубеже второго и третьего десятилетий XXI века, который именуется веком информации, из чего следует тот факт, что каждому человеку необходимы умения работать с информацией и её обрабатывать. Я предполагаю, что в дальнейшем мы будем проводить уроки по технологии обучения в сотрудничестве, вот как я вижу один из таких уроков.

Школьный звонок собирает отдохнувших после перемены учеников на урок. В класс заходит учитель (он же друг и коллега каждого ребёнка) и приветствует учащихся. Сначала учитель помогает классу разбиться на группы, используя при этом элементы игровой деятельности, чтобы настроить детей на коммуникативное общение и повысить мотивацию на уроке. Затем учитель вместе с учащимися определяет план урока, обсуждает цели и предвосхищает результат совместных действий.

Ученики начинают работать в группах, используя для общения исключительно изучаемый на уроке язык. Учебный материал разбит на фрагменты таким образом, чтобы в каждой группе ученики работали с информацией, доступной только им, и преследовали определённые цели внутри своей группы. Внутри групп учащиеся самостоятельно определяют роли каждого из них в выполнении общего задания, контролируя при этом эффективность работы на каждом этапе и используя различные средства получения информации. В ходе работы с ней учитель помогает ученикам и координирует их действия, если те сталкиваются с определёнными трудностями. Осуществляя обработку информации, учащиеся разрабатывают наглядно-образную модель и освещают основные аспекты изучаемого материала.

После того, как группы завершили работу с информацией, они устраивают встречу экспертов, т. е. обмениваются усвоенной информацией по тому или иному вопросу, преследуют уже общую цель. Сопоставив все необходимые части, ученики презентуют собранный ими материал с использованием средств наглядности. Те учащиеся, которые в данный момент не участвуют в презентации, параллельно ведут запись в тетрадях.

По окончании выступлений учащихся учитель вместе с ними начинает обсуждение проделанной работы и формулирует вывод с учётом целей, поставленных самими учащимися в начале урока. Ученики записывают вывод и домашнее задание к следующему уроку. Раздаётся звонок и учитель прощается с детьми. Урок окончен.

Преимущества применения данной технологии очевидны: ученики лучше усваивают материал, самостоятельно работают с предложенной информацией, учатся сотрудничать с товарищами, воспитывают в себе умение ценить собственный труд, исходя из этого – и труд других людей. Самое главное то, что при использовании данной технологии, уроки могут иметь различные варианты реализации, что позволит учителю комбинировать методические

приёмы и поддерживать мотивацию учащихся на высоком уровне. На уроке для каждого ребёнка будет создаваться ситуация успеха, поскольку основная работа на уроке происходит в небольших по численности группах, где у каждого ребёнка есть определённая роль, по достижении общей цели он оценивает вклад в общее дело. В то время как на уроке, проводимом по стандартной схеме, у многих учеников появляется возможность попросту отсидеться на уроке, практически не взаимодействуя с учителем или сверстниками.

Я с уверенностью могу сказать, что хочу стать частью урока, где учитель не выступает в роли безукоризненного авторитета, эмоционально подавляя детей, а где они считают его своим координатором и товарищем, к которому можно обратиться, если столкнулись с трудностями. Я хочу стать частью урока, на который дети хотят идти, не ищут оправданий в виде климатических условий или недомоганий, так как они знают, для чего им нужен этот урок, и не в перспективе на десятки лет, а здесь и сейчас. Я хочу стать частью урока, где дети открыты для сотрудничества, так как они готовы делиться своим опытом и мнением по различным вопросам, готовы слушать и быть услышанными. А хотите ли этого вы?