

37
Б-435

На правах рукописи

БЕЛОВА Наталья Анатольевна

**Научно-методическая подготовка студентов-русистов
к интеграции филологических дисциплин
в школьном образовании**

Специальность 13.00.02. – теория и методика обучения и воспитания
(русский язык)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Москва - 2008

✓ 006

Работа выполнена на кафедре методики преподавания русского языка
филологического факультета Государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования «Московский педагогический
государственный университет»

09-17245

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор
Успенский Михаил Борисович

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук,
профессор **Смелкова Зинаида Сергеевна**

доктор педагогических наук,
профессор **Ассурирова Лариса Владимировна**

доктор педагогических наук,
профессор **Романова Наталья Николаевна**

Ведущая организация:

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского

Защита состоится «21» апреля 2008 г. в 10.00 часов на заседании
Диссертационного совета Д 212.154.08 при Московском педагогическом
университете по адресу: 119991, Москва, ул. Малая

Я в библиотеке Московского
университета по адресу: 119991, Москва, ул.

2008 г.



Попова Н. А.

Основная цель высшего педагогического образования состоит прежде всего в удовлетворении потребностей школы в квалифицированных учителях и воспитателях, готовых в своей профессиональной деятельности использовать результаты новых научных исследований, ставших достоверными и общепризнанными, но еще не включенными активно в школьную практику. Поскольку в быстро изменяющихся условиях развития общества меняется и школьный заказ на выпускников вуза, педагогические институты и университеты должны готовить педагогов с учетом опережения, то есть рассчитывая на потребности не только сегодняшней, но и будущей школы. Интеграция в сфере образования, обусловленная логикой развития науки, связана с активным проявлением тенденции к интеграции научных знаний на современном этапе и является одним из наиболее продуктивных и перспективных направлений. Именно интеграция рассматривается как условие обобщения научных знаний, повышения их комплексности и системности. Исследование общих закономерностей формирования целостной творческой личности в процессе обучения различным дисциплинам наиболее продуктивно в филологической области.

Размышляя о роли филологии, о значимости филологического знания, Д. С. Лихачев определял филологию как «высшую форму гуманитарного образования, объединительную для всех гуманитарных наук». [Лихачев, 1989: 204]. По самой своей сути филология интегративна. Быть филологом – значит обладать широчайшими и глубокими, то есть интегративными, знаниями в различных областях науки, иметь развитый эстетический вкус, уважение к своей национальной культуре, ее прошлому и настоящему, и культуре других народов. Представляется в этой связи важной мысль о том, что понимание человеком мира и взаимопонимание людей осуществляется в «стихии языка» (Г. Гадамер). Очевидно, что «Русский язык» как учебный предмет обеспечивает возможность постижения всех дисциплин, входящих в систему отечественного среднего образования, позволяет устанавливать связи между ними, выполняя таким образом роль «сквозной основы» передачи знаний, и шире – культурного опыта от поколения к поколению. Неслучайно одним из активно развивающихся направлений в школьном образовании стал интегративный подход к изучению родственных учебных дисциплин, в частности, русского языка и литературы, применение которого связано с пересмотром как содержательной, так и процессуальной сторон обучения. Все это предъявляет особые требования к учителю-филологу, к его подготовке.

В связи с этим **актуальность темы** исследования определяется объективной необходимостью изучения путей совершенствования профессионально-педагогической компетенции учителей-словесников, задачами дальнейшей теоретической и практической разработки методов формирования у студентов-филологов профессиональных дидактических и методических умений в области интегрированного обучения школьников русскому языку и литературе.

Проблема подготовки учителя всегда находилась в числе наиболее актуальных и активно разрабатывалась педагогами, психологами, методистами в нашей стране и за рубежом. Изучением условий развития педагогических умений будущего учителя в процессе интеграции учебных дисциплин в вузе занимаются О. И. Бычкова, И. И. Гайдуков, Е. О. Галицких, И. И. Кириченко, В. А. Крючков, Т. В. Мухлаева, Т. Н. Шайденкова, С. В. Щенникова и другие ученые. Особо выделим позицию А. В. Дудникова, который одним из источников дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки учителей русского языка в педагогических институтах считал установление и реализацию межпредметных связей между современным русским языком и методикой преподавания русского языка. При этом отметим, что работы, решающие проблемы дидактико-методической подготовки учителей к реализации интеграции в школьном образовании как одного из критериев их профессионализма, немногочисленны (В. Е. Васьковская, В. С. Елагина, Г. М. Емельянова). Исследование В. Е. Васьковской посвящено разработке методики обучения студентов педвузов осуществлению межпредметных связей в начальных классах школы; В. С. Елагина разрабатывает дидактические основы подготовки учителей к реализации в школе межпредметных связей естественнонаучных дисциплин; Г. М. Емельянова занимается вопросами подготовки будущего учителя химии к реализации интегративно-модульного обучения в школе. Диссертационное исследование Ш. А. Махмудова посвящено определению учебного содержания вузовского курса «Филологический анализ художественного текста», дидактических основ его построения и организации по нему педагогического процесса. Отличительным признаком данного курса является его интегративный характер: система занятий направлена на обучение студентов педвузов анализировать художественный текст в методических целях (для развития речи учащихся и познания ими важнейших особенностей языка русской классики).

Несмотря на широкий круг исследований частных вопросов методической науки, все еще требует детального рассмотрения специфика подготовки учителя-словесника в области интегрированного обучения школьников русскому языку и литературе, а именно: поиск путей реализации интеграции как одного из важнейших принципов обучения в филологическом школьном образовании, что ведет к созданию целостного мировоззрения учеников. В высшем педагогическом образовании тем не менее сохраняется парадигма подготовки учителя, профессиональный уровень которого определяется системой приобретенных знаний, умений, навыков, обеспечивающих целенаправленную педагогическую деятельность в стандартных условиях, без учета необходимости осуществлять межпредметную интеграцию в школе. Это создаст противоречия между усилением интегративных процессов в современном образовании и преимущественной ориентацией методической системы общеобразовательной школы на традиционные предметные сферы; между современными требованиями к профессионально-педагогической деятельности учителя в условиях осуществления интегративного подхода и неразработанностью теории и

методики подготовки студентов педвуза к реализации интеграции в собственной профессиональной деятельности. Кроме того, неоднозначно и решение вопроса об условиях целесообразного применения интегративного подхода в школе наряду с традиционным предметным преподаванием. Интеграция русского языка и литературы в школьном обучении имеет несомненное достоинство, проистекающее из естественных связей этих дисциплин, - возможность дать учащимся системные филологические знания. При этом видимым недостатком интегрированных курсов является то, что они не могут полностью заменить традиционные дифференцированные учебные предметы, поскольку без усвоения школьниками базового, «ядерного», содержания русского языка и литературы невозможно установление межпредметных связей между ними.

Проблема исследования в связи с этим заключается в нахождении возможностей продуманного, педагогически целесообразного интегрирования учебного материала родственных дисциплин при сохранении в необходимом объеме предметной структуры содержания обучения, систематического характера изучения школьных предметов «Русский язык» и «Литература» и на этой основе – в разработке теоретических основ и практической проверке методики развития у студентов педагогического вуза умений, обеспечивающих успешность управления процессом активного усвоения филологических знаний и способов самостоятельной деятельности школьников с учетом интеграции русского языка и литературы.

Объект исследования – система профессионально-педагогических умений учителя-словесника при осуществлении интегративного подхода в школьном филологическом образовании.

Предметом исследования выступают теоретические основы и методические условия осуществления интеграции филологических дисциплин в школе и в связи с этим профессиональные умения студентов-филологов реализовывать интегративный подход при обучении русскому языку и литературе в школе.

Целью диссертационного исследования является изучение закономерностей процесса интеграции применительно к области школьного филологического образования, установление путей целесообразного взаимосвязанного изучения русского языка и литературы в условиях сохранения «ядерного» содержания данных дифференцированных предметов в школе и с ориентацией на это - разработка методики обучения студентов-филологов использованию содержательных и процессуальных связей русского языка и литературы в рамках реализации интегративного подхода в процессе профессиональной подготовки учителя-словесника.

Анализ научных исследований и наблюдений соискателя за процессом обучения русскому языку и литературе в школе, а также обобщение собственного методического опыта работы со школьниками и студентами-филологами в педагогическом вузе позволил сформулировать **гипотезу исследования**: обучение студентов-русистов теоретическим основам и практическим возможностям использования содержательных и

процессуальных связей русского языка и литературы в рамках реализации интегративного подхода в школьном образовании является методически целесообразным и эффективным при условии

1) ознакомления студентов:

- с философским, филологическим, психолого-педагогическим, методическим аспектами процесса интеграции;

- с уровнями и формами интеграции русского языка и литературы в школьном образовании;

- с условиями целесообразного обращения к разноуровневой интеграции (наряду с дифференцированным преподаванием предметов «Русский язык» и «Литература», учитывающими необходимость сохранения системности филологического знания);

- с механизмами создания интегрированных уроков русского языка и литературы, отражающих интеграцию различных уровней;

2) выработки у студентов умений реализовывать интеграцию русского языка и литературы на различных уровнях через систему специальных заданий, ведущими компонентами которой являются моделирование интегрированных уроков русского языка и литературы и их анализ.

Эффективность решения учителями задач формирования целостных, системных филологических знаний школьников, в частности по русскому языку и литературе, напрямую зависит от того, насколько качественно подготовлены студенты, будущие учителя словесности, к решению профессиональных задач в рамках осуществления интегративного подхода.

Для проверки данной гипотезы в процессе исследования потребовалось решить следующие задачи:

1. Установить степень разработанности различных аспектов - философского, филологического, психолого-педагогического, методического - проблемы интегрированного обучения в школе для обеспечения понятийной (собственно методической) базы исследования.

2. Провести анализ путей осуществления интегративного подхода в современном школьном филологическом образовании с точки зрения дидактической и методической обеспеченности образовательного процесса.

3. Определить условия целесообразной реализации разноуровневой интеграции курсов русского языка и литературы в школе наряду с дифференцированным преподаванием учебных дисциплин «Русский язык» и «Литература».

4. Теоретически обосновать необходимость формирования профессиональной компетенции студентов-филологов педагогического вуза в области интегрированного обучения школьников русскому языку и литературе с учетом современных требований среднего образования.

5. Выявить недостающие элементы в теоретической и практической подготовке учителей-словесников и студентов-русистов педвуза к использованию интегративного подхода в школьном филологическом образовании.

6. Разработать методику обучения студентов-русистов использованию интегративного подхода в школе и проверить ее эффективность в рамках спецкурса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе».

При решении поставленных задач и обосновании гипотезы использовались следующие методы исследования:

- теоретический анализ философской, филологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, а также нормативных документов средней общеобразовательной и высшей школы с целью изучения постановки и разрешения проблем в области реализации школой и вузом заказа общества;
- структурно-функциональный анализ содержания современного школьного филологического образования;
- обследование деятельности общеобразовательных школ путем анкетирования учителей с целью выявления трудностей и возможностей их преодоления при реализации интегративного подхода к преподаванию русского языка и литературы, анализ и обобщение педагогического опыта учителей-словесников в области интегрированного обучения;
- наблюдение за процессом обучения дисциплинам филологического цикла (русскому языку и литературе) в школе и вузе;
- проведение педагогических измерений (анкетирование студентов-филологов, наблюдение за проводимыми ими уроками во время педагогической практики и анализ студенческой документации);
- педагогический эксперимент (констатирующий срез, опытное обучение студентов) в вузе;
- качественно-количественный анализ экспериментальной методики обучения студентов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) создана научная концепция интегративного изучения школьных филологических дисциплин, представленная как вузовский курс, базирующийся на системе педагогических понятий: «интегративный принцип», «интегративный подход», «уровни интеграции», «формы интеграции», «интегрированный урок» - содержание которых определено и конкретизировано применительно к изучению русского языка и литературы в школе;

2) в методику русского языка введены новые понятия: «урок развития связной речи как учебная форма интеграции русского языка и литературы на уровне дидактического синтеза», «урок словесности как учебная форма интегративного уровня целостности», «филологический анализ художественного текста как метод организации учебного процесса и как основной метод обучения на интегрированном уроке русского языка и литературы»;

3) определены дидактические и методические условия и возможности обучения русскому языку и литературе в современной школе в рамках

интегративного подхода с учетом его целесообразности наряду с дифференцированным преподаванием этих предметов;

4) выявлены закономерности при установлении взаимосвязей содержания образования дифференцированных предметов «Русский язык» и «Литература» с каждым из уровней их интеграции для сохранения системности филологического знания;

5) установлены типичные затруднения учителей-словесников в процессе осуществления интегративного подхода к обучению русскому языку и литературе в профессиональной деятельности; определен уровень знаний студентов-русистов о способах реализации интеграции в школьном образовании, формируемых в процессе их методической подготовки, а также степень владения будущими учителями умениями и навыками осуществлять интеграцию русского языка и литературы;

6) в результате углубления курса «Теория и методика обучения русскому языку» разработана и экспериментально проверена методика обучения студентов-филологов осуществлению интеграции русского языка и литературы в школьном образовании. при этом обучение студентов моделированию и анализу интегрированных уроков является ведущим направлением работы в соответствии с предлагаемой методикой;

7) определены критерии анализа интегрированных уроков русского языка и литературы, которые выступают индикаторами качества обученности студентов реализации интегративного подхода как важной составляющей профессиональной деятельности современного учителя-словесника.

Диссертация представляет собой первое комплексное научное исследование содержания и процесса интеграции в школьном филологическом образовании, проведенное с учетом необходимости развития, расширения профессиональной компетенции студентов в области интегрированного обучения школьников русскому языку и литературе.

Предлагаемая концепция интегрированного обучения русскому языку и литературе в школе позволяет, с одной стороны, теоретически переосмыслить и обобщить частные результаты отдельных методических исследований; с другой – в рамках традиционной методической подготовки студентов-филологов в вузе определить путь формирования у будущих учителей-словесников знаний и умений для осуществления интегративного подхода в профессиональной деятельности, что отвечает требованиям современной школы и ведет к повышению эффективности обучения русскому языку и литературе с учетом сохранения системности филологического знания.

Теоретическая значимость диссертационного исследования заключается в том, что его результаты расширяют спектр научных взглядов на возможности интегрированного обучения русскому языку и литературе в современной школе в области установления системных связей филологических дисциплин и дополняют содержание вузовской методической подготовки студентов-филологов, конкретизируя его для реализации интеграции русского языка и литературы в профессиональной деятельности учителя-словесника.

Практическая значимость исследования заключается в следующем: разработана программа вузовского спецкурса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе», нацеленного на углубление методической подготовки студентов-филологов в педвузе; отобран дидактический материал для выработки у студентов умений осуществлять интеграцию русского языка и литературы на различных уровнях в школьном образовании; разработана система заданий, носящих продуктивный характер, требующих от студентов проявления знаний и умений проектировать свою профессиональную деятельность в области школьного интегрированного образования, моделировать интегрированные уроки русского языка и литературы; предложены модели интегрированных уроков для студентов, служащие им образцами для самостоятельной работы в рамках спецкурса и во время педагогической практики в школе.

Материалы исследования могут быть востребованы в практике преподавания русского языка в его органичной связи с дисциплинами филологического цикла в школе; в вузовских курсах методики преподавания русского языка, методики преподавания литературы, во время педагогической практики студентов-филологов на IV и V курсах. Результаты исследования могут быть использованы для обновления содержания вузовских учебных курсов по методике преподавания русского языка и литературы. Кроме того, могут применяться в сфере подготовки научно-педагогических кадров, переподготовки и повышения квалификации учителей.

Положения, выносимые на защиту:

1. Использование интегративного подхода к изучению русского языка и литературы в школьном образовании позволяет формировать целостные, системные филологические знания учащихся, является одним из необходимых дидактико-методических условий повышения научного уровня преподавания филологических предметов и эффективности гуманитарной составляющей процесса обучения в целом.

2. Профессиональная компетенция студентов-филологов как будущих учителей-словесников расширяется и совершенствуется в случае применения в педагогическом вузе специальной методики их обучения реализации интеграции русского языка и литературы в школе, учитывающей условия целесообразного внедрения в школьное образование того или иного уровня интеграции русского языка и литературы наряду с традиционным предметным преподаванием, достаточного для определенного профиля обучения.

3. Система уровней интеграции русского языка и литературы в школьном образовании включает уровень межпредметных связей, уровень дидактического синтеза, уровень целостности. *Уровень межпредметных связей* русского языка и литературы, реализующий минимальное интегративное взаимодействие, позволяет устанавливать интегративные связи при рассмотрении смежных филологических понятий и явлений; *уровень дидактического синтеза* – средний интегративный уровень – базируется на одной из интегрируемых дисциплин как на основной с учетом системного использования содержательных связей «Русского языка» и «Литературы» в

области развития связной речи учащихся с опорой на художественный текст; *уровень целостности*, являясь высшим проявлением содержательной и процессуальной интеграции дисциплин, представлен единым, цельным курсом «Русская словесность», базовым понятием которого является «идиостиль» писателя или отдельного произведения словесности.

4. Организация интеграции того или иного уровня в школьном образовании целесообразна наряду с дифференцированным преподаванием русского языка и литературы; ее особенности зависят от типа учебного заведения (общеобразовательная школа, гимназия), степени глубины изучения дисциплин (базовое, углубленное, профильное).

5. Интеграция русского языка и литературы осуществляется в области работы с художественным текстом, который является интегрирующей единицей филологических дисциплин, основным дидактическим средством, а также непосредственным объектом изучения на интегрированном уроке русского языка и литературы. Это обуславливает необходимость ориентации методической подготовки учителя-филолога в педвузе на текст, выработку у студентов умений проводить его филологический анализ в методических целях.

6. Качество подготовки в вузе к профессиональной деятельности учителя-словесника при условии обучения студентов-русистов реализации интеграции русского языка и литературы меняется: методическая подготовка обогащается содержательно. Вследствие этого повышается мотивация учения студентов, обогащается личность студента-филолога, понимающего целостность филологического знания, ценящего Слово, способного к восприятию и интерпретации художественного текста, умеющего в профессиональной деятельности учителя осуществлять взаимосвязи филологических дисциплин. Такая подготовка, учитывающая объективные потребности современной школы, делает процесс обучения студентов-филологов инновационным.

Этапы работы:

1. 2001-2004 гг. – были определены исходные позиции исследования, проблема, предмет, цель, задачи, методы; выявлены уровни и формы реализации интеграции дисциплин филологического цикла в школе, условия целесообразной интеграции «Русского языка» и «Литературы» наряду с их дифференцированным преподаванием; определены проблемы в методической подготовке студентов-филологов, связанные с выработкой у них умений применять интегративный подход в будущей профессиональной деятельности при обучении школьников русскому языку и литературе, а также пути и возможности решения этих проблем в педагогическом вузе. Определены теоретические основы, разработана программа спецкурса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе» (содержательное наполнение спецкурса в последующие годы продолжалось и конкретизировалось).

2. 2004-2005 гг. – разработан и проведен констатирующий эксперимент с целью выявления состояния сформированности у учителей школ и студентов-филологов IV курса профессиональных дидактических и методических умений

реализовывать интегративный подход (работа проводилась на базе филологического факультета Мордовского государственного педагогического института им. М.Е.Евсевьева, средних общеобразовательных школ г. Саранска). Полученный материал позволил сформулировать рабочую гипотезу и наметить программу ее опытно-экспериментальной проверки.

3. 2005-2006 гг. организовано экспериментальное обучение студентов дидактическим и методическим умениям согласно разработанной методике их формирования (опытное обучение в вузе группы студентов-филологов V курса очной формы обучения МГПИ им. М.Е.Евсевьева в рамках спецкурса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе»). Проведен анализ полученных результатов группы студентов, прошедших опытное обучение, сделано их сопоставление с результатами контрольной группы студентов V курса (получившими исследовательское задание провести интегрированные уроки во время педагогической практики в школе), а также с результатами этих же студентов предшествующего года обучения – IV курса.

4. 2006-2007 гг. – осуществлено обобщение и систематизация исследовательского материала, собранного в процессе работы над диссертацией, на основании чего сделаны выводы об эффективности методики и состоятельности гипотезы в целом.

Организация исследования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе филологического факультета Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, средних общеобразовательных школ г. Саранска. В исследовании приняли участие на различных этапах эксперимента 100 учителей, 100 студентов (здесь приводим только цифру общего количества студентов-филологов, участвующих в контрольных срезах констатирующего за 2004-2005 учебный год и обучающего за 2005-2006 учебный год экспериментов, в то время, как методика, по которой обучаются студенты в рамках спецкурса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе», применяется в МГПИ им. М. Е. Евсевьева с 2001 г. по настоящее время).

Достоверность результатов работы и содержащихся в ней выводов подтверждается тем, что исследование опирается на достижения в области философской, филологической, психологической, педагогической и методической науки, подкреплена длительными наблюдениями и личным педагогическим опытом автора, кроме того, достоверность обеспечивается комплексным применением методов исследования при проведении констатирующего среза и обучающего эксперимента, многолетним личным участием в нем автора, позволяющим контролировать ход, динамику и результаты опытного исследования, а также количеством учителей и студентов, принявших участие в констатирующем исследовании и обучающем эксперименте.

Апробация исследования. Материалы диссертации на разных этапах ее подготовки прошли апробацию в учебно-педагогической деятельности диссертанта со студентами русского отделения филологического факультета очной и заочной форм обучения Мордовского государственного

педагогического института им. М. Е. Евсевьева, в частности, в ходе опытного обучения студентов-русистов V курса на спецкурсе «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе», во время педагогической практики студентов в школах г. Саранска (I семестр 2001-2002; 2002-2003; 2003-2004; 2004-2005; 2005-2006; 2006-2007; 2007-2008 учебных годов), частично включались в содержание практической части учебного курса «Филологический анализ художественного текста», проводимого на V курсе (II семестр учебного года). Фрагменты разработанной соискателем системы методической подготовки студентов были апробированы на IV курсе филологического факультета Анапского филиала МГТУ им. М. А. Шолохова в рамках курса «Теория и методика обучения русскому языку», а также на филологическом факультете Оренбургского педагогического государственного университета на занятиях по «Теории и методике обучения русскому языку» со студентами IV курса и на спецкурсе «Обучение школьников разным видам анализа художественного текста на уроках русского языка и словесности» со студентами V курса. Основные результаты диссертационного исследования опубликованы в двух монографиях, главе в коллективной монографии, статьях, тезисах докладов научных конференций, отражены в учебном пособии, программах школьных и вузовских учебных курсов. Диссертационная проблематика докладывалась на Международных, Всероссийских, межрегиональных научных конференциях и конгрессах, проходивших в 2001-2008 гг. в Москве, Йошкар-Оле, Пензе, Самаре, Санкт-Петербурге, Саранске.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертационное исследование включает введение, пять глав, заключение, список литературы (451 источник) и приложения. Общий объем - 479 страниц.

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования, показывается его объект и предмет, ставится проблема, цель и задачи, формулируется гипотеза, определяется методология и источниковая база диссертации, обозначается научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования, описываются этапы и порядок организации работы.

Глава первая «Научные основы исследования интеграции филологических дисциплин» посвящена изучению интеграции в различных аспектах. Теоретическое изучение проблемы интеграции научных знаний с точки зрения философии, филологии, педагогики, психологии выявляет актуальность ее эмпирической интерпретации, в частности, в сфере образования, в том числе и в методической науке. В связи с этим в качестве отправной избрана философско-методологическая точка зрения при выявлении сути интегративного подхода и определении условий его адекватного применения в области школьного филологического образования.

Анализ интеграции в аспекте ее философского содержания и исторического развития показал, что проблема интеграции как общенаучная

разрабатывалась давно и в последние десятилетия интерес к ней ученых различных направлений не ослабевает. Проблема интеграции научного знания получила свое развитие в философских работах И. В. Блауберга, Г. Н. Волкова, В. С. Готта, Б. М. Кедрова, В. П. Кохановского, В. С. Крисаченко, Л. Ф. Кузнецовой, В. А. Лекторского, В. К. Лукашевича, И. П. Меркулова, В. С. Полянского, Э. П. Семенюка, Н. Р. Ставской, А. Д. Урсула, И. Т. Фролова, Г. В. Чекаревой, М. Г. Чепикова и многих других исследователей. Ученые обращаются к выявлению сути интеграции, ее ведущих признаков и основных направлений реализации, изучению соотношения процессов интеграции и дифференциации в науке на разных этапах ее развития. В современной науке процесс интеграции является ведущей тенденцией ее развития, при этом он возможен лишь в единстве со своей противоположностью – процессом дифференциации, вследствие чего становится возможным возникновение междисциплинарных комплексных наук: в интегрированной системе дифференцированность не исключается, а отрицается диалектически, то есть снимается на уровне системы и сохраняется на уровне отдельных элементов.

Для решения задач нашего исследования важно то, что процессы дифференциации и интеграции наук, разработка методологических проблем научного знания имеют непосредственное отношение к развитию высшего и среднего образования. Это обусловлено, с одной стороны, внутренней логикой развития науки, с другой – диалектическим взаимодействием ее с системой образования. В результате интеграции обобщаются отрасли науки и предметы исследований, которые изучаются как целостный предмет, объединяются в той или иной мере близкие учебные предметы. Интересующая нас область филологического знания, связанная с духовной стороной проявления человеческой личности, охватывает широкое поле научных исследований как в рамках собственно филологии, так и психологии, педагогики, этики, эстетики и других дисциплин. В настоящее время перед высшим образованием стоит задача оптимального соотношения профилей (“узкого” и “широкого”) подготовки высококвалифицированных специалистов, в частности, филологов, будущих учителей-словесников. В связи с этим важным становится правильное понимание сути и форм проявления синтеза научного знания, поскольку без точного определения соотношения процессов интеграции и дифференциации и их влияния на содержание и структуру филологического образования невозможно дальнейшее совершенствование организации и принципов подготовки кадров высшей квалификации. От этого в свою очередь зависит качество образовательного процесса в средней школе: интеграция как более глубокий способ решения учебных задач позволяет учащимся системно осваивать новый познавательный и ценностный опыт, что не может быть обеспечено традиционными учебными средствами; является характерным для культуры в целом и образования в особенности способом работы с информацией, знаниями.

Изучение мышления человека, динамики психических процессов в рамках ассоциативного направления в психологии имеет прямое отношение к проблеме интеграции науки. Иден И. М. Сеченова, И. П. Павлова об

ассоциативной природе мышления в дальнейшем были развиты Д. Н. Богоявленским, Л. С. Выготским, Е. Н. Кабановой-Меллер, Н. А. Менчинской, Ю. А. Самариным и другими учеными. Смысловые ассоциации современными учеными-психологами принимаются за психологическую основу взаимосвязи предметов в обучении, поэтому установление связей между учебными предметами в процессе преподавания является необходимым педагогическим условием для формирования целостных и системных знаний учащихся. Нахождение ассоциативных связей между предметами и явлениями позволяет проводить обобщающую деятельность. Представителями теории поэтапного формирования умственных действий (Р. И. Гальпериным, П. Ф. Талызиной и другими учеными), рассматривающими учение в качестве системы определенных видов учебной деятельности, обобщение трактуется как активный процесс, на который влияет содержание ориентировочной основы деятельности человека, направленной на обобщаемые предметы. Решающим условием, определяющим степень обобщенности формируемых знаний и действий, является тип ориентировочной основы. Для формирования обобщенных знаний и действий необходимо с самого начала в ориентировочную основу действия включать общее, существенное, лежащее в основе всех частных явлений [Талызина, 1975: 77]. С точки зрения решения нашей проблемы - реализации интеграции в учебном процессе, в этой теории особо привлекательным является положение о построении ориентировочной части действия с характеристиками, определенными заранее. Это позволяет моделировать учебный процесс, то есть непосредственно влиять на исполнительную часть действия, ориентируясь на необходимый результат. Именно при таких условиях можно эффективно строить работу по формированию обобщений при усвоении интегрированного материала.

Исследования гносеологических вопросов процесса обучения (Ю. К. Бабанский, Н. К. Гончаров, М. А. Данилов, И. Д. Зверев, Э. И. Монозон, М. Н. Скаткин и другие ученые) в целом связаны с изучением особенностей протекания обобщающей деятельности школьников в обучении и руководстве ею. Обобщающая деятельность учащихся стала предметом научных работ В. В. Давыдова, В. А. Крутецкого и других ученых. Кроме того, существенна связь интеграции с проблемным обучением, которое позволяет реализовать психологические закономерности мышления человека (С. И. Высоцкая, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин и другие исследователи). Анализ психологического аспекта проблемы интеграции в обучении приводит к выводу об исключительно важной роли интеграции в развитии обобщающей деятельности школьников, сознательном усвоении ими новых знаний и их систематизации, активизации мыслительной деятельности в целом.

Неслучайно вопросам отражения интеграции научного знания в сфере образования, в учебном процессе посвящены многочисленные труды зарубежных и отечественных ученых-педагогов. На разных этапах развития теории интеграции в образовании к ее разработке в рамках различных подходов и различных научных дисциплин обращались такие ученые, как Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, Д. Дьюи,

С. И. Гессен, К. Д. Ушинский и другие. Идея о необходимости интеграции содержания учебных дисциплин с целью дать целостные знания учащимся реализуется со второй половины XX века довольно активно, что отражено в работах А. И. Гурьева, Н. И. Думченко, М. В. Кларина, П. Г. Кулагина, Е. Е. Минченкова, Г. В. Федорца и других исследователей.

Современные ученые уделяют внимание изучению разных сторон интеграции в учебном процессе. Определение сущности интеграции как педагогической категории предлагается в трудах М. Н. Берулавы, В. П. Беспалько, С. В. Васильевой, А. Я. Данилюка, К. Ю. Колесиной, С. С. Пичугина, Г. Н. Савельевой, О. Я. Яворука и других авторов. Существенный вклад в исследование особенностей и возможностей установления взаимосвязей между учебными предметами сделан Н. С. Антоновым, А. В. Викуловым, Г. В. Воробьевым, Л. М. Долгополовой, П. Г. Кулагиным, Н. А. Провоторовой, П. И. Резник, А. В. Усовой, В. Н. Федоровой и другими учеными. В работах ученых межпредметные связи рассматриваются как дидактическое условие повышения научного уровня преподавания учебных дисциплин, метод учебно-познавательной деятельности, а также дидактические и методические приемы и средства их реализации. Разработка теории межпредметных связей явилась одним из важнейших этапов изучения интеграции в обучении в целом.

Роль межпредметных связей и интеграции как дидактического принципа и его место в системе других принципов обучения рассматривается в работах Ш. И. Ганелина, А. Я. Данилюка, Л. Т. Дюга, И. Д. Зверева, К. Ю. Колесиной, Н. А. Лошкаревой, В. Н. Максимовой, П. Н. Новикова, Н. А. Сорокина и других ученых. Нам близка позиция К. Ю. Колесиной, по мнению которой интеграционные процессы, сопровождающие обновление содержания, столь значительны по своей потенциальной результативности, что они могут быть возведены в дидактический принцип - *принцип интеграции в обучении*, который является одним из основных дидактических принципов обучения [Колесина, 1995: 12].

Принципы в дидактике понимаются как «исходные положения теории обучения, которыми должны руководствоваться преподаватели при организации учебного процесса» [Новиков, 1977: 4]; в своей совокупности они определяют требования к системе обучения в целом и ее отдельным компонентам – целям, содержанию, методам и средствам обучения [Лингводидактический..., 2007: 239]. Как принцип интеграция влияет на систему традиционного предметного преподавания. **Принцип интегративности** как один из дидактических принципов обучения, взаимодействующий с каждым из них (принципами научности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, наглядности, связи теории с практикой, доступности и прочности знаний, учета индивидуальных особенностей обучающихся), требует создания педагогических условий для осуществления интеграции: от общетеоретического обоснования необходимости интеграции конкретных учебных дисциплин, определения оптимального уровня и формы интеграции предметов, точек сопряжения учебного материала, его ведущих идей, до

координирования программ учебных предметов, использования соответствующих методов и приемов, средств обучения с целью формировать целостные знания школьников о мире. Интегративные характеристики в значительной мере зависят от деятельности учителя, который и создает названные педагогические условия, реализуя интегративный подход к обучению. Термин «подход» понимается нами как общая теоретико-практическая позиция, отражающая концепцию и определяющая целевую направленность всех компонентов процесса обучения. *Интегративный подход к обучению филологическим дисциплинам* определяем как реальное воплощение интегративного принципа в профессиональной деятельности учителя-словесника: совокупность задач, содержания, форм, методов, приемов, средств в изучении взаимосвязанного материала родственных филологических дисциплин для создания системных знаний школьников в данной области, влияющих на формирование целостного мировоззрения учащихся.

В сфере образования на уровне теоретических разработок и в практической работе учебных заведений идут активные поиски линий взаимодействия, взаимодополнения учебного материала различных дисциплин, определяются возможности для внедрения интеграционных процессов в школьную систему предметного преподавания. Анализ проблемы интеграции с дидактической точки зрения показал, что ее решение применительно к системе школьного образования должно идти с учетом всех этапов проектирования педагогического процесса, отражаться на содержательной и процессуальной сторонах обучения.

К рассмотрению интегративных процессов с разных сторон в гуманитарной области, в том числе в филологическом образовании обращались Р. И. Альбеткова, Е. С. Антонова, В. А. Ачкасов, Г. Л. Ачкасова, М. Т. Баранов, Г. И. Беленький, М. Г. Боровик, А. И. Власенков, А. И. Горшков, А. Д. Дейкина, Г. М. Иваницкая, С. С. Калинин, Н. В. Колокольников, Е. А. Лушина, М. Л. Макеева, В. Г. Маранцман, А. И. Пайгусов, Л. А. Сарнакова, А. А. Скальская, Е. А. Солнцева, М. Б. Успенский, Н. Н. Ушаков, Н. А. Чурилин, Т. А. Шаповалова, О. М. Шац и многие другие ученые-методисты. Наибольшее количество работ отражает интерес ученых к возможностям взаимосвязанного изучения русского языка и литературы.

Отечественные ученые достаточно серьезное внимание уделяли проблемам методики изучения системы языка, а также организации занятий по русскому языку на основе текстов художественных произведений, включаемых в школьную программу литературного образования. В области методики преподавания русского языка особенно важной является роль Ф. И. Буслаева, В. И. Водовозова, В. Я. Стоюнина, И. И. Срезневского, К. Д. Ушинского, А. Д. Алферова, К. Б. Бархина, Н. Ф. Бунакова, А. М. Пешковского, Л. В. Щербы, А. Я. Острогорского и других ученых. Опираясь на опыт лучших методистов прошлого, внесли существенный вклад в разработку общих вопросов методики преподавания русского языка Л. П. Федоренко, А. В. Текучев, М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, А. И. Власенков и другие ученые. Особое место в методике русского языка занимают вопросы развития

09-72245

речи и в связи с этим – обращение к анализу текста. Их рассмотрению уделяют внимание Г. Р. Абдуллина, М. В. Бабкина, Л. И. Величко, А. Д. Дейкина, Р. А. Дошинский, А. П. Еремеева, Н. А. Ипполитова, А. Ю. Купалова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Ш. А. Махмудов, В. Н. Менщериков, А. П. Олесова, Т. М. Пахнова, А. А. Пронина, Л. С. Саломатина, Т. Г. Смирнова, Е. П. Суворова, Т. И. Чижова, Н. М. Шанский и многие другие исследователи.

Следует заметить, что эффективное решение проблемы развития речи учащихся на основе использования художественного текста связано с реализацией интеграции в обучении русскому языку и литературе. При этом роль русского языка как учебного предмета в установлении интеграции филологических дисциплин считаем ведущей, поскольку язык является средством получения знаний по всем учебным предметам, а такие его функции, как *коммуникативная* и *эстетическая*, являются наиболее важными при рассмотрении проблемы нашего исследования. Связующим звеном русского языка и литературы, или интегративной единицей, и дидактическим средством обучения служит художественный текст, который является отражением определенной культуры, авторского восприятия мира, воплощенного в художественных образах языковыми средствами и что существенно – в котором «интегрируются, объединяются, синтезируются все элементы языковой системы» [Н. А. Ипполитова, 1998]. Мы рассматриваем художественный текст в рамках нашего исследования в собственно лингвистическом аспекте (как образец употребления литературного языка), а также в лингво-литературоведческом аспекте (как воплощение идейно-образного содержания, замысла писателя, при этом язык художественного словесного произведения понимается как элемент его формы). Анализ языка произведения художественной литературы может исходить «только из чисто словесного, лингвистического состава произведения, однако не должен и не может замыкаться в его пределах...» [М. М. Бахтин, 1986].

Неотъемлемой частью обучения и воспитания школьников является познавательный интерес, и именно текст как дидактическое средство обеспечивает устойчивую мотивацию учения. Овладение языком возможно только при наличии у учащихся положительной мотивации учения, направленной на осознанное стремление познать систему языка, усвоить изучаемые понятия, использовать выработанные умения в собственной речевой практике (текстовой деятельности), что более эффективно при ориентации школьников на образцы русской речи. Следовательно, явления языка и закономерности речи необходимо изучать через текст, на основе текста, и прежде всего, художественного.

Художественный текст как интегративная единица и основа взаимодействия филологических дисциплин в школе позволяет учащимся обогащать свой словарный запас, совершенствовать собственную речь (изучение художественного текста прежде всего есть изучение языковых структур), *через слово* изучать другие предметы (развивать уровень культуры своей личности), получать представления о различных сторонах жизни, приобщаться к этическим нормам и эстетическим взглядам своего времени, при

этом знакомясь с традициями иных эпох, включать себя в неразрывную цепь человеческой истории, отраженной в том числе и в словесных текстах. Обращение к словесному тексту, являющемуся наиболее оптимальным дидактическим средством для любой филологической учебной дисциплины и прежде всего - для русского языка и литературы, выступает условием решения одной из основных задач школьного обучения: понимания учащимися взаимосвязи явлений, формирования у них единой картины мира.

Таким образом, наиболее значимые положения концепций философов, филологов, педагогов, психологов, методистов, касающиеся исследуемой проблемы, легли в основу понимания интеграции филологических дисциплин как необходимой составляющей обучения школьников, поскольку она способствует активизации у них способности к обобщению, усиливает мотивацию учения, развивает креативность детей как устойчивое свойство личности, которое обуславливает способность к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению. Задачи интегративного характера, решаемые школьниками в процессе взаимосвязанного обучения русскому языку и литературе, способствуют углублению и систематизации их филологических знаний, развитию их мышления в целом. Осуществляемое на фундаменте родного языка интегрированное обучение влияет на развитие творческого мышления учащихся, если основной дидактической единицей выступает художественный текст, обращение к которому способствует не только активизации и систематизации учебно-познавательной деятельности школьников, но и овладению ими культурой, в частности, языковой, речевой, этической, эстетической.

Проблему подготовки современного учителя-словесника к эффективной профессиональной деятельности, на наш взгляд, целесообразно решать в педвузе путем ознакомления студентов-филологов с теоретическими основами и методическими условиями осуществления интегративного подхода в школьном филологическом образовании.

Во второй главе **«Пути и условия осуществления интеграции дисциплин филологического цикла в современном школьном образовании»** представлен анализ возможностей и путей реализации интеграции в современном школьном филологическом образовании с точки зрения дидактической и методической обеспеченности образовательного процесса.

Предпринятый нами во второй главе анализ содержания школьного филологического образования показал, что в современной школе имеются достаточные условия для осуществления интеграции русского языка и литературы, а также других филологических учебных предметов:

- учебный процесс обеспечен базовыми программами и учебниками по русскому языку и литературе, отражающими в той или иной мере необходимость взаимосвязанного рассмотрения тем и разделов, объединенных ведущими идеями, а также альтернативными программами и учебниками, учебными пособиями, специально разработанными для интегрированного изучения филологических дисциплин, в частности, для курса «Русская словесность»;

- интеграция родственных курсов русского языка и литературы в школе целесообразна, если, во-первых, определено место интегрированных курсов и интегрированных уроков в системе филологического образования, в частности, соотношение их содержания с содержательным наполнением дифференцированных предметов «Русский язык» и «Литература»; во-вторых, выявлены условия изучения отдельных курсов русского языка и литературы и интегрированных курсов в средних учебных заведениях различного профиля;

- существует возможность реализации интегративных связей русского языка и литературы на разных уровнях и в различных формах в зависимости от содержания учебного материала, в соответствии с направленностью и возможностями учебного заведения (профильные классы и школы), запросами учителя и учащихся.

В нашем исследовании при выделении уровней интеграции мы учитываем положения концепции интеграции содержания политехнического образования М. Н. Берулавы [Берулава, 1988]. Предложенные ученым обозначения трех основных уровней интеграции, определяющихся им по степени глубины при взаимодополнении учебного материала в процессе интегрированного обучения (уровень межпредметных связей, уровень дидактического синтеза, уровень целостности), мы используем применительно к интегрированному обучению русскому языку и литературе в школе. Также нам близко разграничение уровней, приведенное в работе К. Ю. Колесиной, которая называет элементарный уровень (межпредметные связи), для него характерна фрагментарность при взаимосвязи учебного материала различных дисциплин; средний уровень (достаточный уровень взаимопроникновения, но не приводящий к трансформации больших массивов содержания в новое качественное состояние); глубокий уровень (характеризуется новообразованием, полным взаимослиянием разнохарактерного содержания – интегративный курс) [Колесина, 1995: 13].

Под *уровнем интеграции* филологических дисциплин мы понимаем степень взаимосвязи, с одной стороны, содержания учебных предметов, являющихся дидактическим отражением достижений соответствующих научных дисциплин, а с другой, процессуальных элементов обучения русскому языку и литературе.

Проводимое в работе разграничение интегративных уровней дает нам возможность определить характер дидактических задач и особенности взаимосвязи учебных дисциплин в каждом варианте интеграции русского языка и литературы.

Уровень межпредметных связей русского языка и литературы реализует *минимальное содержательное интегративное взаимодействие* родственных филологических дисциплин, на нем происходит параллельное использование в данных учебных предметах смежных лингвистических и литературоведческих понятий, определений, проводится наблюдение за особенностями функционирования тех или иных языковых единиц в художественной речи, их изобразительно-выразительными возможностями на материале художественных текстов. В случае установления межпредметных

связей ведущим связующим звеном выступают общие элементы содержания русского языка и литературы, решающие дидактические задачи обобщения и систематизации знаний учащихся, актуализации ранее сформированных знаний путем их переноса из родственной учебной дисциплины, при отсутствии значимой процессуальной интеграции.

Уровень дидактического синтеза русского языка и литературы - *средний уровень* - предполагает объединение значительно больших, чем в предыдущем случае, содержательных блоков, включающих общий учебный материал интегрируемых филологических дисциплин, определение порядка рассмотрения этого материала в системе занятий (сро систематизацию), что требует также интеграции процессуальных элементов обучения. На среднем уровне происходит интеграция всех компонентов учебного процесса при решении ведущей дидактической задачи изучения нового интегрированного материала на базе одной из объединяемых дисциплин: проводится объединение необходимого учебного материала русского языка и литературы в общей для них области развития связной речи учащихся. Уровень дидактического синтеза реализуется в системе уроков развития речи на базе образцовых текстов русской классической и современной литературы. На данном уровне интеграции работа учащихся усложняется, степень интегративного взаимодействия дисциплин продолжает расширяться: от наблюдения за языковыми средствами, изучения их стилистической роли в образцовых художественных текстах, выступающих основным дидактическим средством, школьники переходят к созданию собственных текстов (сочинений и изложений), учатся использовать полученные знания в самостоятельной текстовой деятельности. Степень полноты при проведении филологического анализа художественного текста на уроках развития связной речи может быть различной. В зависимости от того, на какие понятия (лингвистические или литературоведческие) опирается учитель, от конкретной темы и целей урока развития связной речи, одни составляющие филологического анализа могут превалировать над другими (лингвистический, лингвостилистический, литературоведческий анализ).

Высшим уровнем интеграции русского языка и литературы – **уровнем целостности** - является *максимальная содержательная и процессуальная интеграция* филологических учебных дисциплин, в результате которой рождается новая дисциплина, представляющая собой иное качественное образование («Русская словесность»). При создании интегрированных курсов происходит интеграция самого процесса обучения в рамках новой дисциплины, когда относящийся к одному объекту материал разных предметов требует не только структурирования, но и определенной последовательности изучения, осознания причинно-следственных связей для решения всех дидактических задач интегрированных курсов: изучения нового материала, обобщения и систематизации знаний на широкой интегративной основе. На уровне целостности (уроках русской словесности) происходит синтез содержания филологических дисциплин, основанный на изучении художественного текста: в центре внимания оказывается текст не только как дидактическое средство, но

и как непосредственный объект рассмотрения. Филологический анализ художественного текста позволяет изучать идиостиль писателя или отдельного произведения словесности, ценного в художественном отношении. При этом, естественно, продолжается развитие связной речи учащихся, органично включенное в работу по овладению понятиями словесности как самостоятельной учебной дисциплины.

Интегративные уровни взаимосвязаны между собой: от минимального взаимодействия дисциплин (на уровне межпредметных связей) до максимального (на уровне целостности) происходит закономерное расширение связей содержания филологических учебных предметов. Степень обобщения школьниками учебного материала интегрируемых дисциплин от уровня к уровню повышается, увеличивается мотивация изучения русского языка и литературы, более активно развивается творческое мышление учащихся, поскольку возрастает «удельный вес» работы с художественным текстом.

Уровни взаимосвязи межпредметного материала находят воплощение в различных формах интеграции (интегрированный урок, интегрированный курс и др.). *Форма реализации интеграции* понимается нами как особый способ организации учебного процесса, который проявляется в структурировании содержания взаимосвязанного межпредметного учебного материала и отборе процессуальных элементов обучения в ходе изучения дисциплины или нескольких интегрируемых дисциплин и определяется уровнем интеграции.

Основной формой интеграции является интегрированный урок. Под *интегрированным* понимается *урок*, в ходе которого реализуется взаимосвязь (от минимальной до максимальной) знаний смежных учебных дисциплин, зависящая от уровня интеграции, в результате чего образуется новое качество, представляющее собой неразрывное целое, обусловленное достаточным для раскрытия темы и достижения целей урока взаимодействием этих знаний. Интегрированный урок выступает как оптимальная форма организации учебного процесса, которая позволяет дать учащимся целостную картину изучаемого процесса или явления в системе его внутренних и внешних связей. Тема и задачи урока определяют необходимый уровень интеграции учебного материала и процессуальных аспектов обучения объединяемых дисциплин.

Уровень *межпредметных связей* является наиболее доступным при взаимосвязанном обучении русскому языку, литературе и другим филологическим дисциплинам, но наименее глубоким, позволяя отдельное явление представить или с различных позиций, или как элемент более сложного целого, или выявить его особенности путем сопоставления с другими явлениями. Межпредметная интеграция не может заменить дифференцированного преподавания предметов «Русский язык» и «Литература», а только дополняет и расширяет его в случаях пересечения «общего» содержания дисциплин, используется по мере необходимости рассмотрения тех или иных общих фактов и явлений. Реализацией интеграции русского языка и литературы на уровне межпредметных связей может стать разработка специальных интегрированных уроков в рамках изучения курса русского языка. Можно выделить различные типы таких уроков с опорой на

художественный текст и учетом последующих и перспективных связей при изучении данных предметов: а) рассмотрение смежных лингвистических и литературоведческих понятий родственных дисциплин с целью расширения филологических знаний учащихся (антонимы – антитеза – прием контраста; лексическое значение слова – переносное значение слова – эпитет, метафора и др.); б) наблюдение за особенностями функционирования единиц всех уровней языковой системы в художественном тексте, их изобразительными возможностями (например, звуки речи – звукопись: приемы аллитерации, ассонанса, использование частей речи, передающих звуки живой и неживой природы и деятельности человека; значимые части слова – морфемный повтор, слова с суффиксами оценки, индивидуально-авторские слова; лексические единицы с точки зрения их значения, происхождения, принадлежности к активному или пассивному словоупотреблению, изобразительных возможностей; имя прилагательное в роли эпитета, использование форм времени глагола в переносном значении и др.). Обращение к художественному тексту как дидактическому средству для того или иного типа уроков межпредметных связей русского языка и литературы уместно при изучении любого из разделов языкознания, а отбор конкретных текстов определяется темой и целями урока. Возможная координация программ русского языка и литературы приведена в примерной рабочей программе, отражающей межпредметные понятийные связи русского языка и литературы в курсе русского языка 5-11 кл. (Приложение 1 к диссертации). Межпредметные связи способствуют глубине и прочности знаний учащихся, гибкости их применения, расширяют кругозор школьников. Данный уровень можно считать достаточным для общеобразовательной школы, но в профильных классах и учебных заведениях целесообразна более глубокая интеграция русского языка и литературы.

В работе наряду с рассмотрением межпредметных связей русского языка и литературы мы обращаемся также к изучению возможностей осуществления *внутрипредметной интеграции* русского языка. Лингвистическая компетенция школьника должна базироваться не только на научных представлениях о современном русском языке, но и на основных понятиях общего, сравнительного и исторического языкознания, в связи с чем необходимо осуществление и внутрипредметной интеграции в рамках курса «Русский язык». При углубленном изучении русского языка, а также в профильных классах и школах, где существует возможность увеличения учебного времени, вводятся различные спецкурсы, факультативные и элективные курсы по стилистике, культуре речи, церковнославянскому языку и др., цель которых – расширить и углубить общеязыковые и речеведческие знания учащихся, привести их в систему. В общеобразовательных школах и классах базового уровня обучения осуществление внутрипредметных связей русского языка также возможно (например, при обращении на уроке к вопросам истории русского языка при изучении тех или иных явлений литературного языка, объяснить которые с точки зрения его современного состояния нельзя).

В целом, обучение за счет реализации интеграции филологических дисциплин на уровне внутрипредметных (разделы языкознания, язык и речь) и межпредметных (язык и литература) связей нацелено на формирование у школьников навыков лингвистического анализа текста, на языковое и речевое развитие учащихся, позволяющее им использовать языковые средства осмысленно, понимая закономерности развития и функционирования родного языка, свободно владеть им в различных коммуникативных ситуациях.

При реализации интеграции на *уровне дидактического синтеза* русского языка и литературы обучение ведется учителем-словесником по программе одной из данных дисциплин филологического цикла, которой отводится роль базовой. На тех или иных этапах предметного обучения, где излагаются научные знания об относительно целостном филологическом явлении, глубокое рассмотрение которого возможно только с учетом привлечения материала смежной (родственной) дисциплины, учитель временно переводит процесс обучения в «режим» интегрирования: привлекает дополнительный материал из другой учебной дисциплины (науки). Дополнительный материал должен быть системным: в учебных программах и планах учителя (в вариативной их части) при этом отражается место и четкая последовательность интегрированных уроков, включающихся в программу базовой дисциплины. В данном случае в системе учебных занятий создается ситуация диалогического общения двух наук (учебных дисциплин) по поводу одной проблемы или явления. Так, в результате реализации данного уровня развитие связной речи учащихся может осуществляться в рамках или школьного курса «Русский язык», или предмета «Литература» за счет часов, отводимых на развитие речи и той, и другой дисциплиной. Из этого видно, что типология данного уровня интеграции представлена двумя типами интегрированных уроков (курсов): дидактическим синтезом с опорой на лингвистические понятия и дидактическим синтезом с опорой на литературоведческие понятия в процессе развития связной речи учащихся.

На этом уровне интеграции русского языка и литературы выстраивается общая система работы по развитию связной речи учащихся, ориентированная на образцовые тексты художественных произведений как основное дидактическое средство. Проиллюстрируем возможную реализацию интегративного уровня дидактического синтеза при обучении в рамках наиболее распространенного в общеобразовательной школе базового профиля через определение последовательности уроков развития связной речи в 5-9 классах на материале художественного текста, органично включенных в общую работу по развитию речи школьников в курсе русского языка (первый тип: опора на лингвистические понятия). На каждом таком уроке обязательна словарная работа; ознакомление учеников с особенностями написания сочинений различных жанров, постепенная отработка навыков их создания; тщательная работа над языковыми средствами взятого как образец художественного текста, его лингвистический анализ. Широкие связи русского языка и литературы в области развития связной речи школьников во всех классах могут осуществляться на разных уровнях языковой системы, при

изучении лексики и фразеологии, морфологии и синтаксиса, в работе с текстом, стилями и жанрами речи. Заметим, что программой по русскому языку для каждого класса предусмотрено как одно из направлений в работе по развитию речи - формированию умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме – опора на тексты художественных произведений. От класса к классу продолжается углубление знаний учеников о тексте, его частях, типах и стилях речи.

Координация программы для изучения русского языка по стабильным учебникам и программы по литературе под редакцией Т. Ф. Курдюмовой позволяет определить пересекающиеся учебные темы с опорой на программу русского языка. Например, в 7-м классе в рамках специальных часов на развитие связной речи школьников предлагаются следующие виды работы: подробное, сжатое, выборочное изложение повествовательных текстов, содержащих описание внешности человека, процессов труда; сочинение-описание внешности человека; письменная характеристика литературного героя; сочинение-рассуждение на темы дискуссионного характера по прочитанному произведению. При выборе текстов для изложений целесообразно обратиться, например, к рассказам из «Записок охотника» И. С. Тургенева «Бежин луг», «Бирюк». Сочинение-характеристику литературного героя с описанием его внешности и анализом поступков можно подготовить в результате изучения повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» (характеристики Остапа, Андрия, Тараса Бульбы); рассказов И. С. Тургенева «Хорь и Калиныч», «Бурмистр», «Певцы»; рассказа А. П. Чехова «Хамелеон». При подготовке к сочинению-рассуждению на темы дискуссионного характера с опорой на художественный текст можно обратиться к анализу легенды о Данко из рассказа М. Горького «Старуха Изергиль» (тема: «Подвиг во имя людей»; сопоставление образов Данко и Ларры из этого рассказа); рассказу Ф. А. Абрамова «О чем плачут лошади» (эстетические и нравственно-экологические проблемы); рассказу Ю. В. Бондарева «Простите нас!» (тема благодарности воспитавшим нас людям, памяти о них, заботы о них: «Учитель и ученики»); главам из книги Д. С. Лихачева «Земля родная», а также его «Письмам о добром и прекрасном» (размышления об истинных человеческих ценностях, беспокойство о сохранении культуры родной страны, напутствие молодежи) и др.

В зависимости от выбора учителем учебной программы по литературе выбор текстов для анализа на уроках развития связной речи может меняться, главное – они должны представлять русскую классику и изучаться параллельно на уроках литературы. Использование лингвистических понятий в разных видах речевой деятельности, обращение к лингвистическому анализу текстов способствуют закреплению и углублению знаний по русскому языку, а оперирование литературоведческими понятиями обеспечивает развитие навыков осмысленного литературоведческого анализа. В конечном итоге должна быть решена главная задача - создание школьниками собственных текстов, отражающих их знание русского языка и навыки уместного использования языковых средств в речи.

Интегративный уровень дидактического синтеза не заменяет дифференцированного преподавания учебных предметов «Русский язык» и «Литература», а объединяет их в области развития связной речи учащихся, «изолируя» соответствующие разделы в действующих программах, дополняя традиционную систему работы над изложениями и сочинениями различных жанров с ориентацией на тексты художественной литературы как образцы использования языка. Целесообразность интеграции этого уровня может определяться, во-первых, отсутствием системы в работе по развитию связной речи при дифференцированном изучении русского языка и литературы, когда взаимосвязанный материал разделен между двумя учебными предметами, программы которых не координируются; во-вторых, недостаточностью содержания работы по развитию связной речи, отсутствием ориентации на образцовые тексты русской литературы, например, в профильных классах и гуманитарных гимназиях. Предметная подготовка в условиях углубленного изучения базовых предметов может дополняться и расширяться за счет системы интегрированных уроков русского языка и литературы, направленных на развитие связной речи учащихся и органично включенных в общую работу по развитию речи. Распределение учебной нагрузки происходит в этом случае при базовом профиле обучения в общеобразовательной школе за счет часов на развитие речи, предусмотренных базовыми программами по русскому языку и литературе, а в профильных классах и учебных заведениях это количество часов увеличивается за счет вариативной части учебного плана.

Отражением интеграции русского языка и литературы на *уровне целостности* является традиционный для русского образования XIX века курс «Словесность». Система знаний, включаемых в состав современного учебного курса «Русская словесность», отражает не просто сумму лингвистических и литературоведческих научных знаний, систематизация учебного материала в названном курсе осуществляется по линии его декомпозиции в соответствии с особенностями взаимосвязей русского языка и литературы и их роли в общей системе филологического знания. Речь в данном случае идет о систематизации как теоретическом синтезе, в процессе которого появляется новая учебная дисциплина интегрированного типа. В последние десятилетия активно ведется разработка содержания современного школьного курса «Русская словесность», обдумываются подходы к определению принципов объединения обучения русскому языку и литературе (Р. И. Альбеткова и А. И. Горшков, А. И. Влащенко, С. И. Львова, Ш. А. Махмудов и другие ученые-методисты). «Русская словесность» как учебный предмет не выступает конкурентом традиционных филологических предметов, а должен изучаться наряду с русским языком и русской литературой, являясь связующим звеном между ними. Данный курс имеет свою специфику, отличается от предметов «Русский язык» и «Русская литература»: на уроках словесности язык рассматривается как материал словесности, а художественное произведение – как явление искусства слова. Включение данного предмета в учебный процесс целесообразно в случаях углубленного и профильного изучения филологических дисциплин.

Кроме того, возможно создание и систематическое включение в процесс изучения русского языка и литературы при базовом профиле обучения отдельных уроков словесности, цель которых – анализ словесной ткани художественного произведения. На таких уроках учащиеся развивают способности осознавать эстетическую ценность языковых явлений в художественном тексте, совершенствуют свое «чувство языка» и навыки внимательного чтения, знакомятся с особенностями стиля того или иного писателя или отдельного художественного произведения (индиостилем), в результате филологического анализа учатся грамотно интерпретировать художественные тексты. Подобные уроки должны органично «вплетаться» в систему общей работы в рамках традиционных дисциплин. Ориентируясь на произведения художественной литературы, включенные в программу под редакцией Т. Ф. Курдюмовой и программу под редакцией В. Я. Коровиной, предлагаем возможные формулировки учебных тем для уроков словесности в 5-11 классах, например: в 5 классе – «Язык сказки и особенности «сказывания» произведений устного народного творчества»; «Особенности создания художественного описания и повествования в рассказе И. С. Тургенева “Муму”»; «Н. С. Лесков “Левша”. Языковые средства создания образа рассказчика и главного героя. Сказовая форма “Левши”»; «С. Я. Маршак. “Двенадцать месяцев”. Речевые характеристики как средство создания образов персонажей в пьесе-сказке» и др.; в 6 классе – «Поговорки и пословицы. Афористичность (точность, краткость и выразительность) пословиц. Непрямой смысл пословиц», «А. С. Пушкин. “И. И. Пущину”. Жанр стихотворного послания и его языковые особенности»; «М. Ю. Лермонтов. “Листок”, “На севере диком...”, “Утес”. Прием олицетворения как средство создания мотива одиночества в лирике Лермонтова»; «Языковые средства создания образа родины в лирике русских поэтов XX века (А. Блок, С. Есенин, Н. Рубцов)» и др.; в 7 классе – «М. Ю. Лермонтов. “Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова”. Стилизация под былинный сказ», «Имена собственные (“говорящие фамилии”) как средство создания юмористической характеристики героев в рассказе А. П. Чехова “Хамелеон”»; в 8 классе – «Языковые особенности пушкинской прозы (средства создания точности и лаконизма)»; «Н. В. Гоголь. “Ревизор”. Речевые характеристики персонажей драматического произведения»; «И. А. Бунин. “Кавказ” как образец лирического повествования. Языковые особенности»; в 9 классе – «“Слово о полку Игореве”. Приемы летописного жанра в произведении. Средства создания народно-поэтических образов»; «А. С. Грибоедов. “Горе от ума”. Средства создания афористических выражений в речи персонажей и их роль в характеристике действующего лица»; «Л. Н. Толстой. “Юность”. Языковая организация внутреннего монолога как средства создания психологической характеристики действующего лица» и т. д.

На уроках словесности в единой системе и с учетом возрастных особенностей учащихся раскрываются законы употребления языка в художественном тексте, его стилистические ресурсы, средства художественной

изобразительности, выразительные возможности устной и письменной форм речи, диалога и монолога, особенности различных типов и жанров речи, стихотворной и прозаической речи. Школьники должны учиться понимать идейно-художественное значение этих явлений, основываясь на грамотном филологическом анализе художественного текста, воспринимать изучаемое литературное произведение самостоятельно, правильно и глубоко как явление словесного искусства и национальной культуры, творчески применять изученное в собственной речевой деятельности. Предмет «Русская словесность» занимает свое место в системе школьных филологических дисциплин, преследуя цель углубления и систематизации лингвистических, речеведческих, литературоведческих, а также культурологических знаний учащихся.

Итак, интегрированные уроки и курсы русского языка и литературы, «настраиваясь» над системой традиционного предметного преподавания дисциплин, позволяют обращаться к изучению тех явлений, фактов, вопросов, которые остаются за «рамками» дифференцированных предметов в силу объективных условий (в первую очередь, на уроках русского языка школьник изучает систему языка, лингвистические понятия, нормы русского литературного языка; на уроках литературы – литературоведческие понятия, литературное произведение в его эстетической и этической функции, творчество писателей, литературный процесс). Оба предмета «пересекаются» в области развития связной речи учащихся, развития творческого начала личности школьника. На интегрированных уроках русского языка и литературы учащиеся постигают особенности функционирования языковых средств, закономерности употребления единиц языка в художественной речи, их роль в создании художественных образов; формируют умения воспринимать художественные тексты различных жанров как произведения искусства слова, учатся продуцировать собственные тексты на основе изучения образцов русской речи. При этом не нарушается системность дифференцированных предметов «Русский язык» и «Литература», поскольку она связана в данном случае с представлением о расположении учебных разделов и тем в определенной связи. Системность применительно к учебному предмету, содержание которого отражено в учебной программе, мы определяем в соответствии со вторым значением термина «"Система" – 2) порядок, обусловленный планомерным, правильным расположением частей в определенной связи, строгой последовательностью действий» [Большой иллюстрированный словарь иностранных слов, 2002: 724]. Так, авторы программ по русскому языку выстраивают последовательность рассмотрения учебных тем, учитывая иерархию уровней языковой системы. При этом круг дополнительных сведений, расширяющий образовательный минимум (например, вопросы функционирования языковых средств в художественном тексте), а также дидактический материал, на основе которого предлагается изучение языковых явлений, отражают ту или иную методическую концепцию и даются в различном объеме в программах и учебниках разных авторов.

Обращение к интеграции наряду с традиционным изучением предметов «Русский язык» и «Литература» позволяет восполнить их содержательные «пробелы», выстроить интегративную системность филологического знания, под которой мы подразумеваем «множество закономерно связанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов, принципов, знаний и т.д.), представляющее собой определенное целостное образование, единство», согласно первому значению термина «система» [Там же]. Широкое использование интеграции наполняет взаимосвязанные понятия, явления более глубоким теоретическим содержанием, способствует формированию у учащихся обобщенных, «сквозных» умений применять полученные знания при изучении нового материала и использовать их для разрешения вопросов проблемного характера.

В третьей главе «Изучение интегративного подхода в области школьного филологического образования в системе профессиональной подготовки учителя-словесника в педагогических вузах» решалась задача определения теоретических положений и основ методики, значимых для формирования профессиональной компетенции студентов-филологов педагогического вуза в области интегрированного обучения школьников русскому языку и литературе с учетом современных требований среднего образования.

Наиболее эффективно, как представляется, формирование дидактических и методических умений студентов-филологов в области интегрированного обучения школьников осуществляется при следующих психолого-педагогических условиях:

- во-первых, сознательном усвоении студентами путей осуществления интеграции в процессе преподавания филологических дисциплин в школе (направленная теоретическая подготовка);
- во-вторых, последующей актуализации полученных теоретических знаний на протяжении всего периода формирования умений;
- в-третьих, усвоении операционного состава методических действий;
- в-четвертых, синтезе теоретического материала и практической деятельности студентов в условиях интеграции филологических дисциплин в школе с целью формирования и отработки обобщенных дидактических и конкретных методических умений;
- в-пятых, обучении студентов их применению в новых педагогических ситуациях (в процессе практики в школе);
- в-шестых, создании у студентов положительной мотивации на приобретение и углубление полученных профессиональных знаний и умений.

Поскольку профессиональная деятельность учителя осуществляется прежде всего в рамках различного вида уроков, первостепенное значение в ходе методической подготовки студентов педвуза имеет целенаправленная работа по формированию у них умений планировать, моделировать и анализировать урок. В первую очередь, студенты должны освоить закономерности моделирования урока, логичного выстраивания его этапов. Этапы урока, согласно А. Д. Дейкиной, представляют собой довольно

ограниченный набор компонентов урока, каждый из которых в свою очередь обеспечивается своим набором содержательных элементов определенного ряда. Для успешной организационной работы учителя важно иметь в профессиональном арсенале *модели уроков*, учитывающие различные комбинации их составных частей: этапов и компонентов [Дейкина, 1990: 59]. Мы определяем *модель* как образец конструкции урока. Безусловно, определенные модели уроков, а также модели этапов урока, которые учитель может наполнить конкретным содержанием, ориентируясь на требования учебной программы, тему и задачи урока, облегчают для него как подготовку к уроку, так и сам процесс работы на уроке с учащимися, особенно это касается урока интегрированного - как довольно сложной формы организации обучения школьников.

Моделирование интегрированного урока на этапе подготовки к его проведению позволяет осознанно отбирать необходимый и достаточный учебный материал, согласовывать содержание и структуру урока как гармоничного целого, а значит, совершенствовать свои профессиональные навыки. Осуществление взаимосвязи учебного материала родственных филологических дисциплин может происходить на интегрированных уроках, отражающих различные уровни интеграции.

На *уроках развития связной речи*, основанных на материале художественного текста и реализующих интегративный уровень дидактического синтеза, как и на уроках межпредметных связей русского языка и литературы, текст выступает *основным средством обучения*. На наш взгляд, все многообразие работы с текстами как дидактическим средством сводится к следующим основным направлениям:

- во-первых, организации исследовательской лингвистической работы учащихся (лингвистический анализ), как индивидуальной, так и групповой, на многообразном текстовом материале с целью рассмотрения функционального аспекта языковых единиц;
- во-вторых, филологическому анализу текстов художественных и публицистических произведений с целью изучения изобразительных возможностей разноуровневых единиц русского языка, их роли в тексте с целью развития и совершенствования собственной речи;
- в-третьих, изучению разнообразного текстового материала (работа с образцами) как основы для творческих работ учащихся в устной и письменной формах.

На уроке развития связной речи филологический анализ текста-образца позволяет выделить ориентиры для речевой практики учащихся, тем самым обеспечивает необходимую опору при конструировании ими собственного текста, опирающегося на знания о единстве его содержательного и формального планов.

На *уроках словесности текст выступает* прежде всего как *объект изучения*, при этом сохраняя свои дидактические функции, поскольку подобные уроки строятся на основе произведений классической русской литературы, отражающей нравственные ценности отечественной культуры. Под *уроком*

словесности мы понимаем такой интегрированный урок русского языка и литературы, на котором основное внимание сосредоточено на особенностях функционирования единиц языка разных уровней в художественном тексте, на рассмотрении их изобразительных возможностей с целью формирования у учащихся представления об эстетической функции русского языка, богатстве и гибкости его системы, о роли средств словесного выражения в создании художественных образов, о содержании и форме текста как едином целом, о характерных чертах индивидуальности художника слова или отдельного произведения.

На уроках словесности решается сложная задача, предполагающая одновременную работу и над содержанием произведения, и над его языком, поэтому *филологический анализ художественного текста мы рассматриваем как основной метод работы в русле интегративного подхода к изучению русского языка и литературы*. Филологический анализ художественного текста значим при выявлении индивидуальности его автора: позволяет школьникам открывать новые смысловые глубины его произведений, приобщает к его взгляду на мир и более того – к ценностям и лучшим традициям национальной культуры, отраженным в отечественной художественной литературе.

Таким образом, научно-методическая подготовка студентов-филологов к осуществлению интеграции в будущей профессиональной деятельности в школе должна быть нацелена, в первую очередь, на формирование у них целостного представления о содержании, формах обучения, средствах, методах изучения филологического учебного материала на широкой интегративной основе; а кроме того, на формирование умений, опирающихся на знания о способах осуществления интеграции. Обучение студентов моделированию и анализу интегрированных уроков русского языка и литературы как особой формы обучения филологическим дисциплинам, опираясь на основные теоретические положения дидактики и методики в области рассмотрения урока как элемента учебного процесса, является ведущей линией работы в рамках данного направления.

Разработка подобной системы обучения студентов потребовала, во-первых, предварительного установления степени готовности учителей-словесников к осуществлению интеграции филологических дисциплин в школе, а во-вторых, исходного уровня знаний и умений студентов-филологов педвуза в области реализации интеграции русского языка и литературы.

В четвертой главе «Степень готовности учителей-словесников и студентов-филологов к осуществлению интеграции русского языка и литературы в школе» описан ход и результаты констатирующего эксперимента, который проводился с учителями-словесниками и студентами-филологами IV курса.

Констатирующий эксперимент преследовал цель установить:

- во-первых, степень владения учителями-словесниками теорией и методикой осуществления интеграции русского языка и литературы в ходе учебного процесса;
- во-вторых, достаточность содержания раздела «Межпредметные связи» в курсе «Теория и методика обучения русскому языку» для

формирования прочных теоретических знаний студентов о сути интегративных связей филологических дисциплин;

- в-третьих, степень практического освоения студентами данного раздела, развития их умений видеть и осуществлять интегративные связи русского языка и литературы при разработке ими моделей интегрированных уроков;

- в-четвертых, глубину и прочность дидактических и методических умений и навыков студентов при проведении ими интегрированных уроков русского языка и литературы во время педагогической практики в школе, а также при последующем анализе собственных уроков.

Степень владения учителями-словесниками теорией и методикой осуществления интеграции русского языка и литературы выявлялась в процессе проведения анкетирования и анализа его результатов (в анкетировании приняло участие 100 учителей школ г. Саранска). Диагностика интегрированного обучения в школе показывает, что современный учитель-словесник, высоко оценивая функции интеграции русского языка и литературы в школьном образовании, не вполне четко представляет себе способы ее практической реализации и возможности интеграции филологических предметов. Проведенное анкетирование, а также педагогическое наблюдение автора за процессом преподавания русского языка и литературы в школах г. Саранска, собеседования с учителями-словесниками, изучение школьной документации (рабочих программ, планов-конспектов учителей, журналов), свидетельствуют о том, что уровень теоретических знаний и степень готовности учителей-словесников к системной, продуманной реализации интеграции в процессе преподавания русского языка и литературы, других филологических дисциплин в школе являются низкими, недостаточными для обеспечения эффективного обучения школьников филологическим дисциплинам с учетом интегративного подхода. Это означает, что у студентов во время их вузовской подготовки необходимо формировать знания о возможностях интеграции школьных филологических дисциплин и умения осуществлять интегративный подход в будущей профессиональной деятельности.

Констатирующий эксперимент со студентами проводится в два этапа (II семестр 2004-2005 учебного года; 50 студентов русского отделения очной формы обучения).

На первом этапе, после лекционного теоретического изучения раздела «Межпредметные связи» в курсе «Теория и методика обучения русскому языку» и дальнейшего обсуждения материала лекций на практических занятиях, студентам предлагалась анкета, проверяющая их теоретические знания в области интегрированного обучения школьников русскому языку и литературе. Обобщенный результат анкетирования студентов IV курса показывает, что объема теоретического учебного материала, предлагаемого студентам при изучении раздела, посвященного рассмотрению межпредметных связей русского языка в процессе изучения курса «Теория и методика обучения русскому языку», а также учебного времени, отводимого на его рассмотрение,

недостаточно, чтобы сформировать у студентов необходимый запас знаний о сути и возможностях реализации интеграции русского языка и литературы для дальнейшего их практического применения и выработки умений осуществлять интегрированное обучение школьников филологическим дисциплинам.

На *втором этапе* констатирующего эксперимента, на установочной конференции перед началом педагогической практики в школе, студенты IV курса получили задание разработать и провести интегрированный урок русского языка и литературы и представить его конспект и анализ. При этом в течение практики студенты имели возможность консультироваться с учителями школ и методистами, что, по нашему предположению, могло расширить представления студентов о теоретическом и практическом значении интегрированного обучения русскому языку и литературе (другим филологическим дисциплинам), а также способах его реализации.

В конспектах интегрированных уроков русского языка и литературы, представленных студентами IV курса после педагогической практики, в 28 % случаев отражены темы, связанные с изучением лексики русского языка (уроки сообщения нового материала); 50 % уроков посвящены рассмотрению языковых средств разных уровней на материале художественного текста (уроки обобщения и повторения изученного); 22 % составляют конспекты уроков развития связной речи на текстовом материале (уроки, обучающие созданию сочинения-описания с опорой на художественный текст).

Результаты анализа представленных студентами конспектов уроков и их самоанализа отражены в таблице 1 (ниже по тексту) и даны в сопоставлении с результатами обучающего эксперимента, проведенного с этими же студентами на пятом курсе.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости включения в вузовскую методическую подготовку студентов-русистов теоретического материала, знакомящего их с наполнением термина «интеграция», посвященного изучению особенностей процесса интеграции в области школьного филологического образования, рассмотрению уровней и форм интеграции русского языка и литературы. Качественная методическая подготовка будущих учителей-словесников в педагогическом вузе должна предполагать не только формирование у них знаний, но и развитие на их основе умений практически реализовывать интеграцию русского языка и литературы в школе, а именно:

- выбирать уровень интеграции русского языка и литературы в соответствии с образовательным профилем школы или класса;
- координировать учебные программы по русскому языку и литературе;
- выявлять ключевые положения содержания (ведущие идеи) учебных тем интегрируемых дисциплин;
- отбирать необходимый и достаточный учебный материал с целью полного и глубокого изучения темы, требующей обращения к интеграции;
- планировать интегрированный урок, создавать его модель;
- проводить интегрированный урок, уметь его анализировать и корректировать;

- отслеживать результаты своей профессиональной деятельности, совершенствовать ее.

Решить данные задачи можно при условии использования в учебном процессе педвуза специальной методики обучения студентов-русистов реализации интеграции русского языка и литературы в школьном образовании. Воплощение данной методики возможно в рамках спецкурса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе», который образуется при выделении раздела «Межпредметные связи» из курса «Теория и методика обучения русскому языку» через его расширение и углубление. Предлагаемый нами спецкурс занимает свое место среди общепрофессиональных дисциплин (в систему которых входят дисциплины педагогической, психологической и методической направленности) и находится в блоке «Теория и методика обучения русскому языку и литературе» в системе вузовской подготовки на русском отделении филологического факультета в Мордовском педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева.

В пятой главе «Организация процесса формирования профессиональных умений студентов-филологов реализовывать интегративный подход в школьном филологическом образовании» описан второй этап экспериментального исследования – опытного обучения студентов V курса реализации интеграции филологических дисциплин в школьном образовании как составляющей профессиональной деятельности современного учителя-словесника: определены исходные положения, цель, задачи, методы исследования, предложена методика поэтапного обучения студентов-филологов в соответствии с программой опытного обучения.

Эффективность разработанной методики опытного обучения студентов определялась в процессе решения следующих задач:

1. Определения круга обязательных и достаточных для теоретического рассмотрения вопросов, касающихся сущности интеграции в обучении, в частности, в филологической области, уровней и форм ее проявления в образовательном процессе, приемов осуществления при изучении русского языка и литературы как основных предметов школьного филологического образования.

2. Выделения этапов, необходимых для полноценного теоретического и практического освоения студентами учебного материала, составляющего содержание спецкурса.

3. Проведения ряда мероприятий, запланированных в соответствии с предлагаемой методикой обучения студентов в рамках спецкурса.

Опытное обучение проводилось со студентами русского отделения V курса очной формы обучения, выбравшими данный спецкурс как курс по выбору: 15 человек, чьи результаты сопоставлялись с контрольной группой – 35 человек. В таблице 1 приведены результаты «среза» за 2005-2006 учебный год.

Пропедевтический этап опытного обучения включал теоретическое ознакомление студентов в форме лекционных занятий с особенностями процессов дифференциации и интеграции научного знания. В его рамках

проводилось объяснение студентам значения интеграции в учебном процессе при рассмотрении темы 1: “Философские и методологические основы интеграции гуманитарных предметов” и темы 2: “Теоретические и исторические основы интегрированного обучения русскому языку и литературе”, которые формируют знания студентов о сути процесса интеграции в науке, об отражении его в сфере образования (в частности, в области школьного филологического образования), об особенностях каждого периода в развитии теории интегрированного обучения, о значимости интегративного принципа обучения, его связи со всеми дидактическими принципами; об основных положениях герменевтики как общей теории интерпретации (идеи М. М. Бахтина, Х.-Г. Гадамера и др.), о художественном тексте как интегрирующей основе филологических дисциплин. Студенты вырабатывали умения характеризовать каждый из периодов в развитии теории интегрированного обучения, их взаимосвязь и качественные отличия; определять, как реализуется интегративный принцип при изучении русского языка и литературы.

Второй (основной) этап опытного обучения включал два блока занятий: учебно-теоретический и учебно-практический - и был направлен на выработку у студентов профессионально значимых умений создавать модели интегрированных уроков на основании знаний о путях реализации интеграции русского языка и литературы в школьном образовании.

Учебно-теоретический блок включал лекционное и практическое занятия по теме 3: «Уровни и формы интеграции русского языка и литературы (других филологических дисциплин) в школьном обучении», на которых формировались знания студентов об интеграции филологических дисциплин на уровне межпредметных связей (далее – МПС) и внутрипредметных связей, на уровне дидактического синтеза, на уровне целостности; об основных формах осуществления интеграции филологических предметов в современной школе. Студенты познакомились с основами проведения внешнего и внутреннего структурно-логического анализа содержания учебного материала по русскому языку и литературе, особенностями интегрированного урока русского языка и литературы. В соответствии с полученными знаниями студенты вырабатывали умения определять необходимый уровень и форму интеграции для изучения конкретного учебного материала по русскому языку и литературе; выявлять при анализе учебных программ по русскому языку и литературе темы, требующие обращения к интеграции; выделять ключевые положения содержания учебных тем, разделов смежных предметов и интегрировать их; определять место интегрированного урока в системе уроков раздела; формулировать тему и цели интегрированного урока русского языка и литературы в соответствии с программным материалом.

Для усвоения теоретического материала и закрепления практических навыков студенты выполняли задания продуктивного характера, например: проводили сопоставительный анализ учебных программ по русскому языку и литературе (для любого класса: 5-11 кл.) с целью выявления согласующихся по содержанию тем или темы одной из дисциплин, требующей обращения к

интеграции, самостоятельно формулировали тему интегрированного урока, определяли его место в системе уроков данного раздела, находили ключевые положения содержания выбранной темы; проводили анализ образца интегрированного урока русского языка и литературы в соответствии с критериями анализа интегрированного урока, предложенными преподавателем.

Учебно-практический блок основного этапа опытного обучения состоял из серии практических занятий по темам 4-6.

На занятии по теме 4 «Русский язык как основа для осуществления интеграции филологического знания» формировались знания о межпредметных связях русского языка с другими филологическими дисциплинами, видах МПС, внутрипредметной интеграции русского языка. Студенты вырабатывали умения устанавливать генетические и функциональные связи русского языка с другими филологическими дисциплинами; отбирать материал для интегрированного урока русского языка и литературы на уровне МПС; создавать модель интегрированного урока русского языка и литературы на уровне МПС; анализировать учебные программы по русскому языку, другим лингвистическим и речеведческим дисциплинам и выделять разделы и темы, требующие взаимосвязанного изучения; отбирать материал для урока, реализующего внутрипредметную интеграцию разделов русского языка и (или) других лингвистических и речеведческих дисциплин; создавать модель урока русского языка с учетом внутрипредметной интеграции его разделов. Студентам предлагались задания продуктивного характера, например: «Скоординируйте любую из современных программ факультативных курсов («Стилистика», «Культура речи», «История русского языка») с программой базового курса русского языка (программа и класс по выбору)»; «Определите разделы и темы школьной программы современного русского языка, изучение которых предполагает рассмотрение вопросов истории русского языка. Какие из разделов, на ваш взгляд, требуют включения тем из истории языка для более глубокого изучения современного русского языка?»; «Создайте модель интегрированного урока русского языка для 5-6 класса по разделу «Лексика и фразеология» с учетом МПС предметов «Русский язык» – «История» – «Литература»» и др.

На занятии по теме 5 «Интеграция русского языка и литературы на уровне дидактического синтеза» формировались знания студентов об особенностях художественного текста как средства обучения и его возможностях на интегрированных уроках при развитии связной речи школьников; о закономерностях объединения содержательной и процессуальной сторон интегрированного обучения русскому языку и литературе на уровне дидактического синтеза. Студенты вырабатывали умения выявлять систему в определении места уроков развития связной речи школьников при интегрированном изучении курсов русского языка и литературы; отбирать текстовый материал для таких уроков; выстраивать модель интегрированного урока развития связной речи на основе анализа художественного текста.

В процессе практической работы студенты выполняли ряд учебных задач, например: выясняли, как программные требования по развитию связной речи учащихся отражаются в материале учебников русского языка и литературы (5-11 кл.), какие типы упражнений, виды работы предлагаются; создавали модель интегрированного урока развития связной речи на основе филологического анализа художественного текста.

На занятии по теме 6 «Интеграция русского языка и литературы на уровне целостности: курс «Русская словесность»» формировались знания о влиянии теории лингвистического анализа произведений художественной литературы на школьную практику изучения русского языка и литературы; об истории курса «Словесность» в отечественном образовании; об основных принципах построения современного курса «Русская словесность»; об идее писателя или отдельного художественного произведения как понятийной основе курса. При этом лингвистические аспекты «Русской словесности» рассматривались в системе понятий методики преподавания русского языка (конкретизация содержания «Русской словесности» акцентом на лингвистические особенности художественного текста; урок словесности в системе уроков русского языка). Развивались знания студентов о филологическом анализе художественного текста как основном методе объединения лингвистического и литературоведческого подходов на уроке словесности и порядке его проведения; об особенностях урока словесности как интегрированного урока русского языка и литературы на уровне целостности. Студенты вырабатывали умения анализировать современные программы курса «Русская словесность»; осуществлять филологический анализ художественного текста в методических целях на уроке словесности; выявлять в результате анализа и координации программ по русскому языку и литературе учебный материал, требующий интегрированного изучения на уровне целостности; выстраивать модель урока словесности, осуществлять его анализ.

Студентам предлагался комплекс заданий, например: «Проанализируйте программы и учебники курса «Русская словесность» (Р. И. Альбеткова – 5-9 кл. и А. И. Горшков – 10-11 кл.). Какие цели ставят авторы учебно-методического комплекта? Каковы отличия данного учебного курса от школьных курсов «Русский язык» и «Литература»?»; «Разработайте модель урока словесности на основании координации программ учебных курсов «Русский язык» и «Литература», подготовьте его анализ» и др.

Итак, практическая часть занятий спецкурса направлена на выработку у студентов умения выстраивать концепцию интегрированных уроков русского языка и литературы, в ходе которых осуществляется обобщение знаний филологических дисциплин, разрабатывать их модели. Кроме того, на данном этапе вузовской подготовки происходит обобщение и углубление знаний и умений студентов-филологов по конструированию уроков русского языка и уроков литературы, приобретенных ими в курсах методики преподавания русского языка и методики преподавания литературы и во время педагогической практики в школе на IV курсе.

Обобщающий этап опытного обучения включал занятие по теме 7: «Представление и защита моделей интегрированных уроков русского языка и литературы, разработанных студентами». Его основная задача - контроль сформированных знаний и умений студентов-пятикурсников проектировать и осуществлять интеграцию русского языка и литературы на уроке. На этом занятии совершенствовались умения студентов формулировать тему, цели, определять этапы интегрированного урока, отбирать методы, приемы и дидактические средства изучения интегрированного материала по русскому языку и литературе. Проверялись умения студентов, приобретенные ими в процессе обучающего эксперимента: проектировать интегративное взаимодействие русского языка и литературы, то есть создавать модель интегрированного урока на основании координации учебных программ по русскому языку и литературе и представлять ее в устной форме на аудиторном занятии; проводить анализ собственного интегрированного урока согласно критериям анализа урока (данные критерии отражены в таблице 1); совершенствовать представленный в режиме «репетиции» урок в соответствии с замечаниями преподавателя и участников обучающего эксперимента.

Во время учебно-педагогической практики студентов-филологов V курса в школе умения, сформированные у них в процессе изучения спецкурса, продолжают совершенствоваться. Предварительно (до начала учебной практики, которая приходится на вторую половину I семестра учебного года, но после изучения обозначенных нами тем 1-6 спецкурса) студенты получили исследовательское задание создать модели интегрированных уроков русского языка и литературы для 9-11 классов в соответствии с программным материалом по русскому языку и литературе, изучаемым школьниками во время студенческой практики. Самостоятельное воплощение замыслов студенческих работ происходило в конечном итоге на уроке, который проводился студентами самостоятельно в школе, а затем анализировался. Этот последний шаг обобщающего этапа выявляет не только степень освоения теоретического материала спецкурса, но – самое главное – умение студентов творчески в собственной практической деятельности эффективно обучать школьников филологическим дисциплинам в рамках интегративного подхода. Исследовательское задание создать модель интегрированного урока русского языка и литературы, провести его во время педагогической практики в школе и представить в “портфеле” отчетной документации конспект этого урока с его анализом получили все студенты V курса. Это дало нам возможность провести сопоставление результатов анализа конспектов интегрированных уроков студентов, прошедших опытное обучение (экспериментальная группа), и студентов оставшейся части V курса (контрольная группа), а также результатов этих же студентов в период их обучения на IV курсе, полученных при проведении констатирующего эксперимента.

Студенты, прошедшие специальное обучение на занятиях курса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе» (экспериментальная группа), показали, что степень профессиональной подготовки в рамках осуществления интегративного подхода в школе у них

достаточно высока по сравнению с остальной частью студентов V курса (контрольной группы) и студентами IV курса (таблица 1).

Таблица 1

Результаты анализа интегрированных уроков русского языка и литературы студентов IV и V курсов в их сопоставлении

Критерии анализа уроков	Уроки студентов IV курса	Уроки студентов контрольной группы V курса	Уроки студентов V курса эксперим. группы (прошедш. опытное обучение)	Прирост по результ. студентов IV курса и студентов эксперим. группы V курса	Прирост по результ. студентов контрольной группы V курса и студентов эксперим. группы V курса
1	2	3	4	5	6
	Соотв. %	Соотв. %	Соотв. %	%	%
1. Определение ключевых положений содержания тем	-	3	80	80	77
2. Формулировка целей урока	20	29	100	80	71
3. Определение методов	8	26	88	80	62
4. Правильность выделения этапов урока	32	34	100	68	66
5. Выбор дидактических средств	36	40	87	51	47
6. Соответствие заданий целям урока	18	20	73	55	53
7. Глубина и точность выводов по уроку	12	28	87	75	59
8. Соответствие дом. задан. содержанию урока	34	40	88	54	48

Прирост показателей эффективности осуществления интегративного подхода студентами V курса, прошедшими опытное обучение, значительно превышает данные как студентов IV, так и студентов V курса контрольной группы. При определении темы, требующей обращения к интеграции, наибольшее количество студентов экспериментальной группы обратилось к рассмотрению особенностей функционирования тропов (лексических средств изобразительности) – 40 % и синтаксических экспрессивных средств языка –

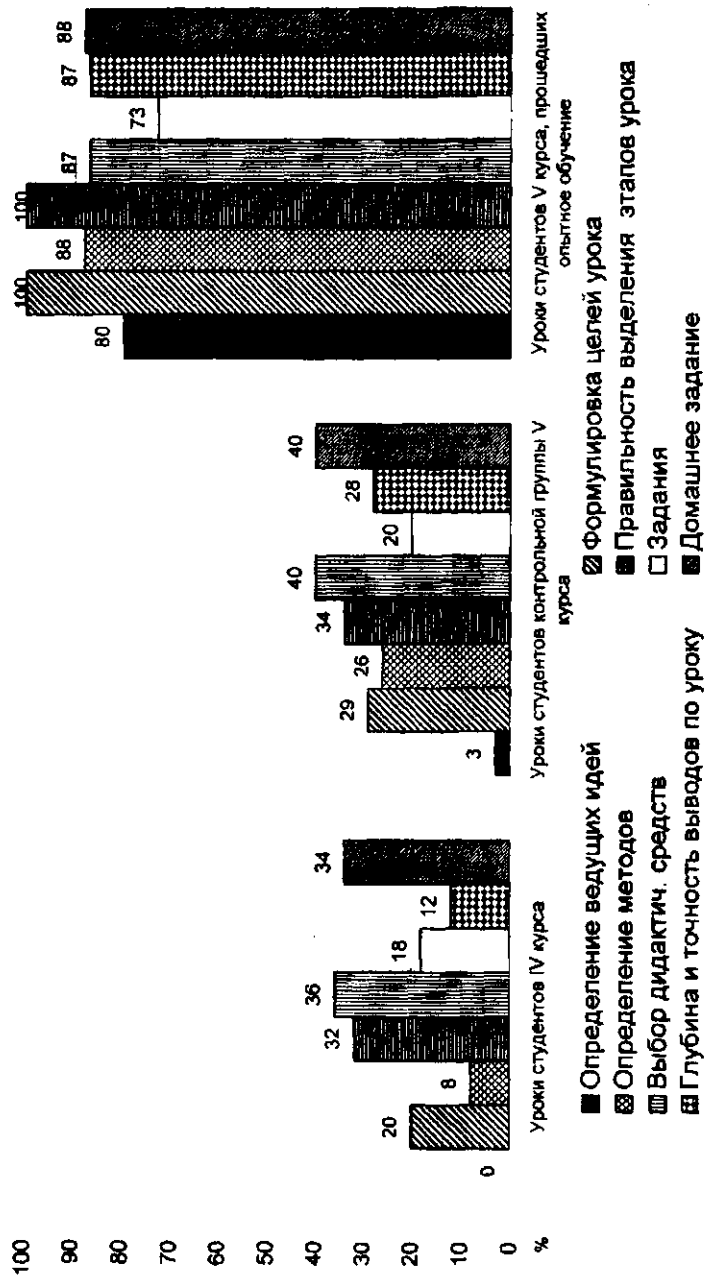
34 % в текстах литературных произведений русской классики, включенных в школьную программу по литературе. Кроме того, часть студентов обратилась к разделу «Морфология» (особенности функционирования частей речи в художественном тексте) – 13 % и развитию связной речи школьников (творческая работа на основании филологического анализа художественного текста) – 13 %. Студентами были представлены уроки обобщения и систематизации изученного в 53 % случаев, при этом осуществлялось углубление знаний учащихся через введение нового интегрированного учебного материала. В 47 % случаев студенты обратились к повторению изученного школьниками ранее (в процессе изучения тем разделов русского языка).

В целом, студентами точно определялась формулировка темы, ее место и целесообразность в системе изучаемого материала – предшествующего и последующего, верно устанавливался адекватный профилю школы (образовательному уровню класса или школы), а также изучаемому материалу уровень реализации интеграции русского языка и литературы (уроки словесности и уроки развития связной речи в сумме провели 60 % студентов в равных долях для каждого из этих видов уроков; на уровне межпредметных связей – 40 %).

У студентов, не получивших специальных знаний о путях реализации интеграции русского языка и литературы в школе, отсутствуют умения создавать модели интегрированных уроков, а значит, они не смогут осуществлять свою профессиональную деятельность в школе на том высоком уровне, который требуется от современного учителя-словесника.

Диаграмма 1 (стр. 40) отражает результаты сопоставления более наглядно: восемь обозначенных критериев анализа урока в совокупности дают общее представление об умении студентов моделировать интегрированный урок, служат индикаторами, показывающими качественную сторону подготовки студентов. Из диаграммы видно, что в развитии названных умений у студентов IV и V курса (контрольной группы) различия незначительны (отмечаем небольшое увеличение процентного выражения отдельных умений от IV к V курсу), в то время, как студенты V курса экспериментальной группы показывают почти вдвое возросшие количественные данные.

Диаграмма 1. Сопоставление интегрированных уроков студентов по критериям анализа урока



В пятой главе в качестве иллюстративного материала приведены модели интегрированных уроков русского языка и литературы, проведенных студентами, которые отражают различные уровни интеграции и наглядно свидетельствуют о готовности студентов экспериментальной группы V курса к осуществлению интеграции в собственной деятельности. Определенные нами этапы формирования умений студентов-русистов осуществлять интегративный подход при обучении русскому языку и литературе в школе, используемые методы и приемы, контроль динамики развития умений и полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной методики опытного обучения. Таким образом, представленное в форме гипотезы данного исследования утверждение нашло достаточно убедительное экспериментальное подтверждение: качество подготовки студентов-русистов педагогического вуза к решению профессиональных задач в рамках осуществления интегративного подхода к изучению русского языка и литературы в школе повышается при условии применения в ходе их обучения специальной методики.

В заключении содержатся общие выводы по результатам диссертационного исследования, которые подтверждают его гипотезу, а также намечены перспективы работы в рассматриваемой соискателем области. В более конкретном изучении нуждаются, в частности, вопросы, которые не могут быть решены исключительно в рамках данного исследования, но продолжают оставаться актуальными: определение путей интегрирования всего круга филологических дисциплин в школе (установление системных линий пересечения русского языка, русской словесности, русской и зарубежной литературы, иностранных языков, риторики и других предметов), взаимодействия учебных предметов гуманитарного профиля; нахождение методических возможностей для реализации интегративного подхода в практической работе учителя-словесника (составление соответствующих программ или учет такой необходимости в действующих программах – их корректировка, разработка учебников и учебных пособий); расширение в вузовских курсах «Теория и методика обучения русскому языку» и «Теория и методика обучения литературе» раздела, в котором рассматриваются интегративные возможности данных предметов, внедрение в учебный процесс педагогических вузов последних достижений науки в области интегрированного обучения и их учет в методической подготовке будущего учителя-словесника.

Приложения к диссертационному исследованию включают: 1 - Примерную рабочую программу, отражающую межпредметные понятийные связи русского языка и литературы в школьном курсе русского языка; 2 - Программу вузовского спецкурса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе», предоставляющую возможность более подробно ознакомиться с некоторыми аспектами проведенной со студентами работы.

Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

1. Статьях, опубликованных в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ для публикации основных положений докторской диссертации:

1. Белова, Н. А. Осуществление принципа интеграции при изучении филологических дисциплин в школе / Н. А. Белова // Интеграция образования. – № 1, 2003. – Саранск: Мин. образования РФ, Правительство РМ, Мордов. гос. ун-т. – С. 131-134 (0,25 п.л.).

2. Белова, Н. А. Реализация интеграции при изучении русского языка и литературы в школе на текстовом материале / Н. А. Белова // Русская словесность. – № 8, 2005. – С. 53-57 (0,3 п.л.).

3. Белова, Н. А. Материалы к уроку «Знаки препинания в союзных сложных предложениях» (Текстоориентированный подход) / Н. А. Белова, Т. П. Малявина // Русский язык в школе. – № 6, 2006. – С. 30-33 (0,5 п.л. / 0,25 п.л.).

4. Белова, Н. А. Обращение к интеграции как одно из условий совершенствования современного филологического образования / Н. А. Белова // Интеграция образования. – № 1, 2007. – Саранск: Мин. образования РФ, Правительство РМ, Мордов. гос. ун-т. Поступила 31.03.06. – С. 156-158 (0,3 п.л.).

II. Монографиях:

5. Белова, Н. А. Содержание и процесс интеграции филологических дисциплин в школьном образовании : Монография / Н. А. Белова. – М. : МАНПО, 2005. – 272 с. (15,81 п.л.).

6. Белова, Н. А. Теория и практика обучения студентов-филологов моделированию интегрированного урока : Монография / Н. А. Белова. – М. : МАНПО, 2007. – 264 с. (15,11 п.л.).

7. Белова, Н. А. Формирование профессиональной компетенции студентов-филологов в области интегрированного обучения школьников русскому языку и литературе / Н. А. Белова // Совершенствование методической компетенции учителя-филолога: инновационные подходы : Коллективная монография / Н. А. Белова, Л. В. Кирдянова, Е. А. Клякина, Т. П. Малявина, Н. Б. Преснухина. – Мордов. гос. ун-т / Саранск, 2007. – 176 с. / 42 с. – С. 11-51. (11 п.л. / 3 п.л.).

III. Учебно-методических работах:

8. Белова, Н. А. Филологический анализ художественного текста: реализация интеграции лингвистического и литературоведческого подходов : Учебное пособие / Н. А. Белова, Т. В. Мардаева // Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2006. – 200 с. / 160 с. (11,6 п.л. / 9,3 п.л.).

9. Белова, Н. А. Введение в историю русского языка : Рабочая программа спецкурса. 9 класс / Н. А. Белова // Словесник: проблемы, поиски, решения. – Вып. 1. – М. : Центр им. А. В. Запорожца, 2000. – С. 3-5. (0,18 п.л.).

10. Белова, Н. А. Лингвостилистический анализ художественного текста : Рабочая программа спецкурса. 10 класс / Н. А. Белова // Словесник: проблемы,

поиски, решения. – Вып. 1. – М. : Центр им. А. В. Запорожца, 2000. - С. 6-8. (0,18 п.л.).

11. Белова, Н. А. Богатство и ресурсы русской словесной культуры (Материалы к программам по литературе, основам риторики и русскому языку для 8–11 классов гуманитарной гимназии) / Н. А. Белова, Е. А. Николаева. - М. : Центр им. А. В. Запорожца, 2000. - 70 с. (4,4 п.л. / 2,2 п.л.).

12. Белова, Н. А. Культура слова: реализация принципа интеграции (Сборник рабочих программ спецкурсов по русскому языку, основам риторики и литературе для VIII–XII классов гуманитарных гимназий, лицеев и школ с углубленным изучением предметов гуманитарного цикла) / Н. А. Белова, Е. А. Николаева. – Саранск : Тип. «Рузаевский печатник», 2001. - 97 с. (6,1 п.л. / 3 п.л.).

13. Белова, Н. А. Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе. (Программа курса по выбору) / Н. А. Белова // Мордов. гос. пед. ин-т. - Саранск, 2003. - 15 с. (0,9 п.л.).

14. Белова, Н. А. Филологический анализ художественного текста : Программа и материалы к практическим занятиям и контрольным работам / Н. А. Белова // Мордов. гос. пед. ин-т им. – Саранск, 2004. – 33 с. (2,1 п.л.).

IV. Научных статей, опубликованных в сборниках:

15. Белова, Н. А. Вопросы истории русского языка в школьной программе современного русского литературного языка / Н. А. Белова // Филологический вестник : Межвуз. сб. науч. работ. - Вып. 1. / Под ред. Т. М. Бойновой [и др.] / Мордов. гос. пед. ин-т. - Саранск, 2000. - С. 57-62 (0,38 п.л.).

16. Белова, Н. А. Современное гуманитарное школьное образование: цели, задачи, пути организации содержания / Н. А. Белова, Е. А. Николаева // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин. Материалы международной научно-практической конференции «Филологическая подготовка преподавателя-словесника в университете», 31 янв. – 3 февр. 2001 г. / МГУ им. Н. П. Огарева. – Саранск : тип. «Красный Октябрь», 2001. - С. 212-217 (0,3 п.л. / 0,15 п.л.).

17. Белова, Н. А. Интеграция как средство повышения эффективности гуманитарного знания / Н. А. Белова, Е. А. Николаева // Пятые Вавиловские чтения. Мировое сообщество и Россия на путях модернизации. Сб. материалов в 2-х ч. Ч.1 / Под общ. ред. проф. В. П. Шалаева. - Йошкар-Ола : МарГТУ, 2001. - С. 116-118 (0,2 п.л. / 0,1 п.л.).

18. Белова, Н. А. Лингвистический анализ художественного текста как интегрированный курс в системе современного филологического образования / Н. А. Белова // Проблемы современного синтаксиса: теория и практика : Межвуз. сборник научных трудов / Отв. редактор проф. С. М. Колесникова. - М. : МАНПО, 2002. - С. 139-142 (0,22 п.л.).

19. Белова, Н. А. Обучение школьников лингвистическому анализу художественного текста в жанре отзыва / Н. А. Белова // Народное образование. Научно-методический и информационный журнал. № 1 - 2. - Саранск, 2002. - С. 106-116 (0,7 п.л.).

20. Белова, Н. А. Сочинение-эссе в выпускном классе / Н. А. Белова // Народное образование. Научно-методический и информационный журнал. - № 3 – 4. - Саранск, 2002. - С. 73-81 (0,6 п.л.).

21. Белова, Н. А. К вопросу о роли традиций в воспитании речевой культуры в России / Н. А. Белова // Человек и культура в культурно-историческом пространстве России: опыт региональных и краеведческих исследований : Материалы Международной научной конференции 22-24 мая 2002 г. / Под общ. ред. Е. А. Флеймана. - Кострома : Изд-во КГТУ, 2002. - С. 224-226 (0,125 п.л.).

22. Белова, Н. А. Языковая личность как цель и результат работы учителя-словесника / Н. А. Белова // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. Доклады Всероссийской научно-практической конференции, 11-12 марта 2003 г.: [посвящ. 100-летию со дня рождения акад. А. В. Текучева : материалы] / Сост.: проф. А. Д. Дейкина, проф. Л. А. Ходякова. – Москва : МПГУ, 2003. - С.109-112 (0,2 п.л.).

23. Белова, Н. А. Изучение филологических дисциплин в школе: проблема взаимосвязей / Н. А. Белова // Русский язык в России на рубеже XX-XXI вв. : Материалы международной научной конференции (5-6 мая 2003 г.) / Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2003. - С. 266-267 (0,125 п.л.).

24. Белова, Н. А. Отражение процесса интеграции научного знания в теории обучения / Н. А. Белова // Интеграция региональных систем образования: В 2-х ч. Ч. 1: Системы и методология образования, образовательные комплексы : Материалы IV Международной конференции. Саранск, 4-6 марта 2003 г. / Отв. ред. Н. П. Макаркин, В. И. Ивлев – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2003. - С. 127-131 (0,3 п.л.).

25. Белова, Н. А. Лингвистическая работа с художественным текстом на уроках русской словесности в школе / Н. А. Белова // Язык, литература, культура: диалог поколений : Сборник научных статей. – Чебоксары : ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. Факультет русской филологии, 2004. - С. 158-162 (0,25 п.л.).

26. Белова, Н. А. Интерпретация художественного текста в аспекте интеграции филологических дисциплин в школе / Н. А. Белова // Герменевтика в гуманитарном знании. Материалы международной научно-практической конференции, 21-23 апреля, 2004 г. / Сост. и науч. ред. проф. Л. И. Коновалова. - СПб. : «Политехника», 2004. - С. 347-349 (0,2 п.л.).

27. Белова, Н. А. Задачи спецкурса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе» в подготовке будущих учителей-словесников / Н. А. Белова // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и высшего образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, (посвященной памяти проф. М. Т. Баранова), 11-12 марта 2004 г. / Сост. и научн. ред.: проф. А. Д. Дейкина, проф. Л. А. Ходякова. – М. : МПГУ, 2004. - С.73-76 (0,2 п.л.).

28. Белова, Н. А. Теоретические основы обучения студентов-филологов профессиональным методическим умениям и формы контроля в рамках спецкурса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе» / Н. А. Белова // Научно-методические аспекты контроля качества образования студентов по гуманитарным дисциплинам: серия «Контроль качества высшего педагогического образования» : Сб. научных трудов / Отв. ред. В. М. Макушкин / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2005. - С. 17-23 (0,4 п.л.).

29. Белова, Н. А. Текст как интегрирующая основа филологических дисциплин / Н. А. Белова // Язык. Текст. Смысл : межвузовский сборник научных трудов / отв. ред.: д.ф.н. проф. С. М. Колесникова. – М. : МГОУ, 2005. - С. 113-116 (0,19 п.л.).

30. Белова, Н. А. Обучение студентов-филологов методике проведения урока словесности как интегрированной форме организации образовательного процесса в школе / Н. А. Белова // Русский язык в профильном обучении. Материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2-х ч. / Сост.: проф. А. Д. Дейкина, доц. О. В. Гордиенко, доц. В. Д. Янченко, Ч. 2. – М. : МПГУ, 2005. - С. 131-135 (0,25 п.л.).

31. Белова, Н. А. Обучение студентов-филологов реализации интегративного подхода в школе как необходимый компонент их профессиональной подготовки / Н. А. Белова // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : Материалы IV Международной научной конференции, 12-15 сентября 2006 г., Эрланген. – М. : МАНПО, 2006. - С. 739-742 (0,19 п.л.).

32. Белова, Н. А. О проблемах и путях формирования профессиональной компетенции учителя в области интегрированного обучения школьников русскому языку и литературе / Н. А. Белова // Интеграция региональных систем образования : Материалы V Международной конференции, 2-3 октября 2006 г. - Вып. 5: в 2 ч. / Отв. ред. проф. Н. И. Макаркин; сост. В. И. Ивлев, Н. В. Маркина. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. - Ч.2. - С. 25-30 (0,34 п.л.).

33. Белова, Н. А. О результатах подготовки будущих учителей-словесников к использованию интегративного подхода в школе / Н. А. Белова // Особенности многоуровневой подготовки специалистов в малых и средних городах России. Сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции (ноябрь 2006 г.). – М.: Димитровград, 2006. - С. 84-89 (0,38 п.л.).

34. Белова, Н. А. Моделирование интегрированного урока русского языка и литературы в процессе подготовки к нему / Н. А. Белова // Язык – Система. Культура – Личность : межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. д.ф.н. проф. С. М. Колесникова. - М. : МГОУ, 2006. - С. 90-93 (0,19 п.л.).

35. Белова, Н. А. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей-филологов в области интегрированного обучения как условие совершенствования школьного филологического образования / Н. А. Белова // Вузовские формы обучения: современное состояние и

перспективы развития. Материалы межвузовской научно-практической конференции / Сост. проф. А. Д. Дейкина, проф. Е. Г. Шатова, доц. Л. Ю. Комиссарова. - М. : Ремдер, 2007. - С. 29-32 (0,19 п.л.).

36. Белова, Н. А. Методические возможности современных программ и учебников по русскому языку для интеграции его с литературой / Н. А. Белова // Совершенствование современных средств обучения и развития учащихся: научные концепции учебников и учебных пособий русского языка для общеобразовательных учреждений : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (15-16 марта 2007 г.) / Сост. проф. А. Д. Дейкина, проф. А. П. Еремеева, доц. В. Д. Янченко. - М. : МПГУ, Ярославль : Ремдер, 2007. - С. 183-187. (0,19 п.л.).

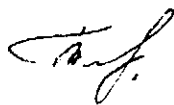
37. Белова, Н. А. Текст в содержании интегрированного обучения русскому языку и литературе на уроке словесности / Н. А. Белова // 2007 год – год русского языка. Философия и филология русского классического текста : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, 1-2 ноября 2007 г. – Пенза : РИО ПГСХА, 2007. С. 18-19 (0,25 п.л.).

38. Белова, Н. А. Художественный текст как объект филологического анализа и дидактическое средство обучения на интегрированном уроке русского языка и литературы / Н. А. Белова // Русский язык в контексте национальной культуры. Материалы Всероссийской научной конференции, 23-26 мая 2007 г. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. - С. 303-309 (0,38 п.л.).

V. Тезисах докладов научных конференций:

39. Белова, Н. А. Роль интегративного подхода в воспитании русской языковой личности / Н. А. Белова // Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы II Международного конгресса исследователей русского языка (18-21 марта 2004 г.). - М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. - С. 555 (0,06 п.л.).

40. Белова, Н. А. Филологический анализ художественного текста как важная составляющая работы по развитию речи учащихся / Н. А. Белова // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения и преподавания русского языка как иностранного. Материалы IV Международной научно-методической конференции, 22-24 ноября 2007 г. - М. : Изд-во Моск. ун-та, 2007. - С. 52-54. (0,125 п.л.).



Подп. к печ. 03.03.2008 Объем 2,75 п.л. Заказ № 50 Тир 100 экз.
Типография МПГУ